



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

베트남인 학습자를 위한
구어 화제 전환 표현 교육 연구
— 설명적 말하기 담화를 중심으로 —

2017년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
밍 휘
(NGUYEN THI MINH HUY)

교육학석사학위논문

베트남인 학습자를 위한
구어 화제 전환 표현 교육 연구
— 설명적 말하기 담화를 중심으로 —

2017년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
밍 휘
(NGUYEN THI MINH HUY)

국 문 초 록

이 연구는 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상과 문제점을 분석하고 설명적 말하기 능력을 함양하기 위한 구어 화제 전환 표현의 교육 방안을 마련하는 것을 목적으로 한다.

설명적 말하기는 일상생활에서 가장 광범위하게 사용되는 말하기 유형이다. 정보를 공유하고 교환하는 기능을 지닌 설명적 말하기 담화는 구성된 정보인 수많은 화제가 연결되는 집합이라고 할 수 있다. 하나의 담화에서 화제 전환을 위한 표현을 사용하여 화제들이 형식적으로, 내용적으로 연결되어 담화의 응집성을 이룬다. 그간 한국어 교육에서는 개별 구어 화제 전환 표현과 같은 성격을 지닌 접속부사, 담화표지에 관한 연구가 활발히 진행되어 왔다. 그러나 담화 유형에 따른 한국어 학습자의 화제 전환 표현 사용 양상 특징 및 오류 분석에 대한 연구와 말하기 교육에서 화제 전환 표현 교육에 대한 연구가 미흡한 실정이다. 또한 한국어 교재에서의 구어 화제 전환 표현 기술 양상과 말하기 연습 활동에서 구어 화제 전환 표현에 관한 설명이 결여되어 있고 말하기 연습 활동에도 구어 화제 전환 표현과 관련 연습이 존재하지 않는다. 따라서 본 연구는 기술 통계와 질적 담화 분석을 통해 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 특징 및 문제점을 규명하고 이를 바탕으로 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력 향상을 위해 구어 화제 전환 표현 교육 방안을 제시하였다.

분석한 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상과 문제점은 다음과 같다. 학습자들은 한정적인 구어 화제 전환 표현을 사용하는데, 이는 주로 초급 단계에서 배운 부사들에 한정되며, 가장 높은 빈도로 나타나는 부사는 {그리고}, {그런데}, {그래서}, {또}, {특히}이다. 아울러 구어 화제 전환 표현 기능 중 [나열]이 제일 많이 사용되고 [원인], [대립], [부연]도 높은 비율로 나타났다. 또한 {그리고}, {그런데}, {그래서}가 미시적 화제 전환에 단일적으로 사용되는 양상을 보였다. 질적 담화분석을 활용하여 수사적 측면, 화용적 측면, 의미적 측면에서 구어 화제 전환 표현 사용 문제를 파악하였다. 수사적 측면에서 베트남인 학습자가 한 담화에서 단일 표현을 사용하여 화제를 전환하거나 담화 도중에 화제 전환 표현을 사용하지 않으므로 수사적 측면에서는 결속성이 다소 떨어지는 담화가 형성된 것임이 드러났다. 화용적 측면에서는

구어 화제 전환 표현을 사용해야 할 위치에서 구어 화제 전환 표현이 누락되어 있다. 의미적 측면에서는 구어 화제 전환 표현 기능별로 오류 양상을 살펴본 결과 모국어 전이로 [원인] 가운데 {그래서}와 {그러므로}의 기능을 혼용해서 범한 오류가 빈번하게 나타났다. 이 오류가 나타나는 위치는 주로 전개부에서 종결부로, 본격적으로 화제를 전환하는 위치에서 {그래서}를 사용해서 오류를 범하게 된다. 이러한 문제들은 베트남인 학습자들이 한국어 설명적 말하기 담화 특성과 구성 방법 또는 구어 화제 전환 표현에 대한 이해가 부족한 것에서 비롯된 결과이다. 한국어 교육 현장에서도 구어 화제 전환 표현에 대한 교육이 제대로 이루어지지 않기 때문이라는 추측이 가능하다. 이를 통해 구어 화제 전환 표현의 교육 필요성을 확인할 수 있다.

구어 화제 전환 표현 교육의 방법은 인지 강화와 모국어 전이를 활용한 방법 및 내용 중심 언어 교육 방법으로 설정하였다. 학습 내용은 담화 구조에 대한 이해와 구어 화제 전환 표현에 대한 이해로 구성되어 있다. 그리고 협력 학습 활동과 인지 모형을 기초로 하여 담화분석 접근 방법을 활용한 구어 화제 전환 표현 교수·학습 모형을 제시하였다. 모형은 세 단계로 나뉘는데 먼저, 담화분석 전 과정에서 설명적 담화 구조와 구어 화제 전환 표현에 대한 입력을 제공하고 학습시킨다. 2단계 담화분석 과정에서는 학습자가 직접 수행한 설명적 말하기 담화를 분석하고 문제점을 발견하여 담화구조와 구어 화제 전환 표현의 사용에 대한 인식을 높인다. 3단계는 담화분석 후 과정으로 구어 화제 전환 표현에 대한 지식을 익히고 발견한 문제점을 극복하기 위해 고쳐 말하기와 바꿔 말하기 활동을 한다. 담화분석 접근을 적용한 말하기 교수·학습 모형을 통해 학습자가 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현에 대한 지식을 가지고 보다 더 유창한 설명적 말하기 능력을 획득할 것으로 기대된다.

주요어: 베트남인 학습자, 한국어 말하기 교육, 설명적 말하기, 화제, 구어 화제 전환 표현, 협력 학습, 담화분석 방법.

학번: 2014-25264

차 례

I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구	4
1) 구어 화제 전환 표현 관련 연구	5
2) 담화분석 방법을 적용한 연구	10
3) 베트남인 학습자를 위한 말하기 교육 연구	11
3. 연구 대상 및 연구 방법	12
1) 연구 대상	12
2) 연구 방법	15
II. 구어 화제 전환 표현 교육의 전제	24
1. 구어 화제 전환 표현의 정의	24
1) 화제의 정의	24
2) 구어 화제 전환 표현의 정의	28
2. 구어 화제 전환 표현의 분류	32
1) 형태적 분류	33
2) 기능적 분류	37
3. 구어 화제 전환 표현과 설명적 말하기	45
1) 설명적 말하기의 개념과 유형	45
2) 설명적 말하기 능력 구성 요소	50
3) 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용의 의의	54
4. 구어 화제 전환 표현의 교육 현황	55
1) 교재에서의 기술 양상	55
2) 구어 화제 전환 표현 사용 실태	63
III. 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상	68
1. 구어 화제 전환 표현 사용의 분포	68
1) 형태적 분류에 따른 분포	70

2) 기능적 분류에 따른 분포	73
3) 개별 구어 화제 전환 표현의 분포	78
2. 구어 화제 전환 표현 사용의 특징	82
1) 수사적 측면	83
2) 화용적 측면	89
3) 담화 구성 측면	92
3. 구어 화제 전환 표현의 오류 분석	100
4. 교육적 시사점	102
 IV. 구어 화제 전환 표현의 교수·학습 방안	109
1. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 방법	109
1) 인지 강화	109
2) 모국어 전이 효과 활용	111
3) 내용 중심 언어 교육	112
2. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 내용	114
1) 설명적 말하기 담화 구조 이해	114
2) 구어 화제 전환 표현 이해	115
3. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 모형	120
1) 협력 학습 활동	120
2) 담화 분석 교수·학습 모형	123
 V. 결론	133
 참고문헌	139
 부록	147
 Abstract	153

<표> 차 례

<표 I-1> 연구 대상자 개인 정보의 분포	13
<표 I-2> 연구 대상자별 개인 정보	14
<표 I-3> 연구 절차 및 방법	17
<표 I-4> 전사 기호 체계	19
<표 I-5> 최종 설명적 말하기 과제	23
<표 II-1> 구어 화제 전환 표현 분석의 예시	31
<표 II-2> 구어 화제 전환 표현 체계(이지영, 2005)	32
<표 II-3> 일반 부사의 형태적 분류(서정수, 2005: 8-18)	34
<표 II-4> 기능에 따른 구어 화제 전환 표현 분류(하영우, 2015)	39
<표 II-5> 문장 연결 부사어류 의미 체계(서정수, 2005)	41
<표 II-6> 기능적 의미에 따른 구어 화제 전환 표현 분류	42
<표 II-7> 설명 담화 유형(메이어와 프리들, 1984: 128-129)	49
<표 II-8> 의사소통 능력의 구성 요소(커넬과 스웨인, 1980)	51
<표 II-9> 의사소통 능력의 구성 요소(바흐만과 파머, 1996: 62)	52
<표 II-10> 기존 논의의 말하기 능력 구성 요소	53
<표 II-11> 설명적 말하기 능력 구성 요소	53
<표 II-12> 경희대학교 한국어 교재에서의 문법 설명 예시	58
<표 II-13> 서울대학교 한국어 교재에서의 ‘A/V-(으)면’의 설명 예시	59
<표 II-14> 서울대학교 한국어 교재에서의 ‘A/V-아/어서’의 설명 예시	60
<표 II-15> 한국어 교재에서의 설명적 말하기 활동 예시	62
<표 II-16> 예비 조사 구어 화제 전환 표현 사용 빈도	64
<표 II-17> 예비 조사 구어 화제 전환 표현 사용 양상	64
<표 II-18> 예비 자료1의 화제 구조	66
<표 III-1> 설명적 말하기 담화 분포	68
<표 III-2> 구어 화제 전환 표현 100어절 당 빈도	69
<표 III-3> 하영우(2015)의 접속부사 목록과 비교	71

<표 III-4> 계열에 따른 목록 내 빈도	71
<표 III-5> 기능적 분류에 따른 빈도	73
<표 III-6> 개별 구어 화제 전환 표현 분포	79
<표 III-7> ‘비교해서 말하기’ 담화 구조 분포	93
<표 IV-1> 구어 화제 전환 표현 목록	117
<표 IV-2> 구어 화제 전환 표현의 위계화	119
<표 IV-3> 협력 활동(코엘호, 1992: 132)	122
<표 IV-4> 활동 자료	126
<표 IV-5> 구어 화제 전환 표현 분석 예시	126
<표 IV-6> 구어 화제 전환 표현 관찰 결과 예시	129
<표 IV-7> 고쳐 말하기와 바뀐 말하기 활동의 결과 예시	131

[그림] 차례

[그림 II-1] 대화의 구조와 위계	26
[그림 II-2] 담화 구조에 따른 화제 구조	27
[그림 II-3] 기능 문법의 접속 체계(할리데이와 마티에센, 2004: 524-585)	38
[그림 II-4] 외국어교육에서의 의사소통 능력 개념도(최정순, 2006)	52
[그림 III-1] 계열에 따른 목록 내 비율 비교	72
[그림 III-2] 기능적 분포의 누적 비율 도표	74
[그림 III-3] [나열]로 쓰이는 표현의 비율 도표	75
[그림 III-4] [대립]으로 쓰이는 표현의 비율 도표	76
[그림 III-5] [인과]로 쓰이는 표현의 비율 도표	77
[그림 III-6] [부연]으로 쓰이는 표현 비율 도표	78
[그림 III-7] 개별 구어 화제 전환 표현의 누적 비율 도표	80
[그림 III-8] 사전 준비 메모 예시	91
[그림 III-9] ‘비교해서 설명하기’ 기본 구조	94
[그림 III-10] ‘비교해서 설명하기’ 학습자 자료의 구조 유형1	95
[그림 III-11] ‘비교해서 설명하기’ 학습자 자료의 구조 유형2	95
[그림 III-12] S22-3 전개부 화제 구조	97
[그림 III-13] S17-3 전개부 화제 구조	99
[그림 IV-1] 일방적 설명적 말하기 담화 구조	114
[그림 IV-2] 담화분석 과정(진제희, 2003)	124
[그림 IV-3] 구어 화제 전환 표현 담화 분석 교육 과정	124

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

외국어를 공부하는 학습자들에게 그 외국어로 ‘말을 잘 하는 능력’을 갖게 되는 것은 제일 중요한 목표라고 할 수 있다. 누구나 다양한 말하기 장면에서 자신의 생각과 느낌, 자기가 알고 있는 정보나 지식을 상대방에게 잘 전달하고 싶어 한다. ‘말을 잘 한다.’는 것은 미시적으로는 발음과 억양, 정확한 문법, 표현 문형에서 좋은 인상을 주는 것이며 거시적으로는 담화 구조와 담화 총체적 의미 전달이 잘 되어 있는 것을 말한다. 현재, 외국어 교육뿐만 아니라 한국어 교육에서도 학습자들이 길게 발화할 때 얼마나 한국인 화자처럼 자연스러운 말을 할 수 있는가에 대해 관심을 보이고 있다. 하나의 주제에 대해 자기가 잘 알고 있는 정보를 상대방에게 이해시키는 말하기 유형은 바로 설명적 말하기¹⁾이다. 국어교육에서는 설명적 담화를 활용해서 한국인 화자 구어 특징을 밝히는 연구가 많이 이루어지고 있으나²⁾ 한국어 말하기 교육에서는 설명적 말하기 담화를 분석한 교육은 아직 미흡한 상황이다. 따라서 본 연구에서 국어교육의 결과를 기초로 하여 한국어교육에서 학습자들의 설명적 말하기 능력을 향상시키기 위한 설명적 말하기 담화 분석 방법을 모색하고자 한다.

설명적 말하기 능력에 대해 살펴보자면 좋은 설명 능력을 가지기 위해서는 말하는 내용을 구조화하여 잘 전달해야 하는데 일반적인 공적 말하기에서도 내용들 간의 논리적 관계의 파악이 매우 중요한 경우에 명시적 접속을 적극적으로 활용하여 설명 효과를 높여야 할 것이다(박종훈, 2007). 그리고 전달하고자 하는 내용을 논리적으로 순차적으로 배열한 것만으로는 그 내용이 쉽게 이해되기 어렵기 때문에 구조 개관 표지와 같이 텍스트의 전체적인 구조를 보여주는

1) 말하기 기능을 나누어 살펴볼 때 말하기의 의도나 목적을 기준으로 설명적인 말하기, 설득적인 말하기, 사회 상호작용의 말하기, 정서 표현의 말하기로 분류된다. 설명의 궁극적인 목적은 지식과 정보를 전달하고 그 내용을 이해시키는 것이다.

2) 한국어 교육에서 유형별 말하기 교육 연구가 증가 추세에 있다는 사실은 유형별 말하기교육의 유용성을 방증하는 것으로 볼 수 있다.

표지를 사용함으로써 결속력 있고 완성된 텍스트를 작성할 수 있음을 보여주고, 내용 구조에 맞는 적절한 표지의 사용을 유도할 필요가 있다(목계연, 2008).

제2언어 교육에서 접속사와 같은 화제 전환 표현과 텍스트 구조 표지 교육이 학문 목적의 제2언어 학습자를 포함한 제2언어 학습자들의 구어 능력과 담화 이해에 도움이 되는 것으로 나타났다(Geva, 1992). 한국어교육에서도 화제 전환 표현 교육의 중요성을 강조해 왔다. 화제 전환 표현을 사용하여 문장 간의 인과적 의미 연결 및 인과적 화제 전환 표현의 출현 여부가 문장 간의 통합적 표상 형성에 미치는 효과에 대한 실험을 통하여 인과 화제 전환 표현이 문장 간 통합을 촉진시킨다는 것을 밝힌 바 있다(전문기 외, 2001). 또한, 한국어교육에서 텍스트 유형별로 담화표지 사용이 다르고 텍스트 유형에 따라 요구된 담화표지를 교육 내용으로 삼아 유학생들이 더 효과적으로 한국어를 표현할 수 있다(김정남, 2008). 따라서 설명적 말하기에서 화제 전환 표현을 적극적으로 잘 사용하면 문장과 문장 통합적 표상 형성과 담화 내적 긴밀성을 높여 설명적 말하기 능력을 향상할 수 있다고 판단된다.

본 연구에서 주목하고자 하는 화제 전환 표현(topic change expressions)은 하나의 담화에서 각 화제를 전환하는 기능을 하는 언어적 장치라고 보고 접속부사와 담화표지를 포함시켰다³⁾. 담화는 화제들의 연속인데 한국어 학습자들이 설명적 말하기를 수행할 때 적절한 구어 화제 전환 표현을 선택하여 사용하는 데에 많은 어려움을 느끼고 있다. 특히, 혼자 길게 말하는 일방적 설명적 말하기⁴⁾는 더 그렇다. 중·고급 한국어 학습자라도 자기가 잘 알고

3) 한국어 교육 연구에서 접속부사를 담화표지에 포함시켜서 언어 형식, 기능별로 분류하고 논의하는 연구가 대부분이다. 본 연구에서는 설명적 말하기에 나타나는 내용 의미를 가진 접속부사와 담화표지를 화제 전환 표현에 포함시켜 이를 실제 학습자 말하기 담화에 나타나는 양상을 살펴보고자 한다. 화제 전환 표현에 대한 개념과 특징은 II장에서 더 자세한 내용을 다루고자 한다.

4) 설명적 말하기도 말하기 성격에 따라 쌍방향적 말하기와 일방향적 말하기가 있다. 제2언어 학습에서 대화, 토론, 토의 등과 같은 쌍방향적인 말하기에서 화자와 청자 서로 간의 상호작용 과정에 대한 연구가 주목 받고 있다. 그러나 외국어로서의 한국어 교육에서 청자 중심 말하기 교육보다 화자 중심 말하기 교육은 우선 이루어져야 한다. 한국어 노출이 부족한 학습 상황에서 학습자가 주관적인 의도에 따라 말하기 유형을 다시 정리하고 집중적으로 고찰하는 논의가 이루어질 필요가 있기 때문이다(양상, 2014). 화제 전환 표현 또한 학습자에 의해 주관적으로 선택하여 전달하려고 하는 내용을 조직하고 전달할 때 사용된다. 본 연구에서 화제 전환 표현 사용 양상과 교육은 일방적으로 설명적 말하기 유형에만 집중적으로 살펴보고자 한다.

있는 정보에 대해 말을 할 때 화제를 전환하는 위치에 적절한 표현을 찾지 못해서 침묵이나 망설임 현상이 자주 발생한다. 그렇기 때문에 내용의 논리성과 말하기 유창성도 떨어지고 말하기 능력에 대해 좋은 평가를 받기가 어렵다. 한국어교육에서 화제 전환 기능을 하는 표현들을 주로 담화표지나 접속부사의 하위분류로 살펴본 연구가 대부분이다. 화제 전환 담화표지에 대한 연구는 교육 측면에서 오직 교재나 한국인 화자가 사용하는 담화표지가 주로 주목 받아 왔다. 즉, 화제 전환 표현은 교수·학습에서 학습보다 일방적으로 교수 측면에 더 집중되어 있다. 한국어 학습자가 화제 전환 표현을 어떻게 사용하고 있는지에 대한 연구가 존재하나 실제 말하기 담화가 아닌 오직 설문조사를 통해 구어 화제 전환 표현 연구⁵⁾로만 진행되어 있어 한계가 있다.

한편, 오늘날 전 세계에서 한류 열풍과 한국의 급격한 경제 성장으로 인해 한국어 교육에서도 언어문화 차이를 강조하고 각 언어권별로 다양한 연구가 진행되고 있다. 베트남에서 한국어 교육 역사는 1990년부터 시작되어 약 20년이 넘었는데도 불구하고 한국어 교육 연구물은 주로 문법 오류, 발음 오류를 분석하여 교육 방안을 마련하기에 머물러 있다. 최근 들어 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국어 교육 연구 중에 “주장하는 쓰기 교육 연구”로 응웬 티후웅센(2015), “베트남인 중급 학습자를 위한 듣기 교재 개발 연구”로 도 티꾸인화(2016), “베트남인 학문목적 한국어 학습자를 위한 읽기 전략 교육 연구”로 빈선(2017) 등이 있는데, 이런 연구를 통해 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국어 교육 연구가 총체적인 교육 현황이나 학습자 요구분석을 벗어나서 각 언어 기능별로 세분화된 심도 있는 연구 추세로 나아감을 보여주고 있다. 그러나 베트남인 학습자 언어 자료를 분석하는 연구는 아직은 문어 자료로, 말하기 교육에서 주로 베트남어 발음교육 수준으로 이루어져 있는 실정이다. 한국어교육에서 학습자 자료 분석은 학습자 언어 사용 특징을 파악하고 그에 따라 교육 내용과 방법을 조정하는 것이 중요한 작업인 만큼 베트남 학습자들의 구어적 특징을 밝히고 그에 따른 말하기 교수·학습 방법을

5) 왕새(2016)에서는 연세대학교, 고려대학교, 이화여자대학교에서 출간된 초급부터 고급까지 한국어 통합 교재에 나타난 화제 전환 담화표지의 양상과 출현 빈도를 통계하고 분석하였다. 그리고 설문조사를 통해 한국에 거주한 중국인 고급 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 화제 전환 담화표지 사용 양상을 대조 분석하였다.

마련할 필요가 있다. 또한, 화제 전환 표현은 학습자가 주관적으로 선택하여 사용하기 때문에 언어권마다 다른 양상을 보여주어서 베트남인 학습자들의 구어 화제 전환 표현 사용 양상 특징을 파악해 확인할 수 있을 것이다.

앞에서 논의한 바와 같이 구어 화제 전환 표현을 교육할 필요성을 제기하고 베트남인 한국어 학습자를 대상으로 그들이 설명적 말하기 담화에 나타나는 화제 전환 표현 사용 양상과 오류 분석을 하고자 한다. 분석한 결과를 바탕으로 설명적 말하기 능력을 향상하기 위한 담화 구조와 화제 전환 표현의 구체적인 교수·학습 내용과 방법을 구안하고자 하며, 본 연구에서 다루는 연구 문제를 다음과 같이 제시한다.

첫째, 베트남인 학습자의 한국어 설명적 말하기 담화에서 구어 화제 전환 표현 사용 양상은 어떠한가?

둘째, 구어 화제 전환 표현 사용 특징과 오류의 원인은 무엇인가?

셋째, 베트남인 한국어 학습자의 설명적 말하기 능력을 향상하기 위해 설명적 구어 화제 전환 표현 교육 방안은 무엇인가?

앞에 제시한 연구 문제와 같이 본 연구의 목적은 베트남 대학에서 공부하고 있는 중·고급 학습자의 실제적인 설명적 말하기 담화에서 나타나는 화제 전환 표현 사용 양상과 오류 분석, 설명적 말하기 능력을 향상시키기 위한 실제 교육 현장에서 적용할 수 있는 설명적 담화구조 분석, 화제 전환 표현에 대한 교육 방안을 마련하는 것이다.

2. 선행 연구

본 연구에서 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 양상을 파악하기 전에 구어 화제 전환 표현과 관련된 연구, 담화분석 방법을 적용한 연구 및 베트남인 학습자를 대상으로 하는 말하기 교육 연구를 나누어 선행 연구를 검토하였다.

1) 구어 화제 전환 표현 관련 연구

구어 화제 전환 표현과 관련된 연구는 화제 전환 기능을 하는 담화표지와 접속 표현에 대한 국어교육 연구와 한국어교육 연구로 나누어 살펴보았다.

(1) 담화표지

국어교육에서 담화표지에 대해 언급한 연구는 안주호(1992), 이현호(1998), 이정애(2002), 전영옥(2002) 등이 있다. 안주호(1992)는 감탄사, 문장부사, 접속부사로 알려져 있는 것들을 담화적 층위에서 ‘담화표지’로 보고 담화표지를 분류하였다. 담화표지 하위분류는 담화 구조에 따라 ‘부름표지, 시발표지, 전환표지, 결말표지’ 등으로 나누고, 응답표지를 따로 분류하였다. 담화표지 중에서 가장 많은 항목을 차지하는 것이 전환표지와 응답표지라고 밝혔고 화제 전환 표지를 화제 이탈성⁶⁾을 기준으로 살펴볼 수 있다고 주장하였다. 이 연구에는 대화상 화제 전환표지를 중심으로 살펴보았지만 일방적 말하기에 나타나는 화제 전환 표현에 대해서는 언급하지 않은 점은 아쉬움이 있다.

이현호(1998)에서는 방송 대화의 특성을 밝히는 목적으로 방송 대화 계획 유형과 그에 따른 신호 표지를 분석한 바가 있다. 대화 계획 유형을 화제의 전환, 화제의 유지, 특정 지식의 확인과 배경 지식의 제공으로 나누어 그 유형들에 나온 신호표지⁷⁾를 실제적인 예를 들어 분석하였다. 이 연구는 ‘그래-’로 시작되는 신호표지, 즉, ‘그래서’와 ‘그래 가지고’는 ‘화제의 유지’란 유형에서 반드시 관찰된다고 주장하였다. ‘그런데’와 ‘근데’와 같은 ‘-ㄴ데’로 끝나는 신호표지는 일시적으로 ‘화제 전환’이란 유형에서 공통적으로 관찰된

6) 안주호(1992)에 따르면 화제 이탈성이란 담화에서 여러 가지 화제가 나올 수 있는데, 어떤 표지가 쓰이기 바로 전의 문맥에서 쓰이던 화제와 일관성이 있는지, 즉 관련되는 것인가를 알아보는 것이다.

7) 이현호(1998)에서는 화제 전환을 표시하는 {그럼}과 {근데}, 화제를 계속 유지해나가겠다는 의도를 표현하는 ‘그래서’, ‘그래 가지고’를 분석하였다. 또는, 화제 전환과 밀접한 관련이 있지만 특정 지식을 확인하려는 참여자의 의도가 화제를 전환시키려는 의도와는 궁극적으로 다른 성질의 것이기 때문에 따로 특정 지식의 확인 유형을 {그러니까/근까}, {그러면/그럼}, {근데/그런데}를 분석하였다. 배경 지식을 제공하는 유형에서 {근데}와 ‘신호표지 없음’으로 나누어 신호 표지를 논의하였다.

것이라고 하였다. 이 연구는 한국인 화자가 방송 상황에서 사용하는 화제 전환 표지를 연구하는 데에 의의를 지니고 있지만 자료의 분량이 한정되어 있으므로, 연구 결과가 일반화될 가능성이 높지 않은 것으로 판단된다.

한편, 담화표지 기능에 대한 내용을 구체적으로 다룬 이정애(2002)는 국어교육에서 담화표지가 가진 의미 중 화용 의미가 중요시하다고 주장하여 담화표지를 화용표지로 보고 화용 표지의 특징과 분류에 대해 연구하였다. 전영옥(2002)은 담화표지가 다양한 화용 기능을 실현한다고 하며 화제와 화제 결속, 화자와 화자 결속, 청자와 화자 결속으로 나누어 기능 체계를 살펴보았다. 화제와 화제 결속에서는 화제 전환, 화제 시작, 화제 마무리, 화제 진전, 화제 연결로 나누어 살펴보았는데 이를 주로 대화 상황에서 화제 전환 양상을 살펴보았다. 이정애(2002)와 같은 경우는 화용적인 관점으로 담화표지를 나누고 살펴보는 것에 대해 담화표지에 관한 연구에 큰 기여를 준다고 할 수 있고 전영옥(2002)과 같은 경우는 화제 전환 기능을 하는 담화표지에 대해 다양한 상호작용 관계 속에 연구하는 것에 대해 의의를 지니고 있다고 할 수 있다.

한편, 개별 담화표지에 대한 연구 역시 활발하게 진행되어 왔다. 신지연(2005)의 {그러나}, 김주미(2004)의 {있잖아}, 강소영(2009)의 {그러니까}, 김미선(2012)의 {그런데}, 이동혁(2017)의 {있잖아} 등이다. 이 연구들은 하나의 담화표지가 가지고 있는 여러 기능에 대해 다양하게 펼쳤다는 점에 대해 의의가 있으나 화제 전환 기능을 중심으로 하는 표현들에 대한 논의가 아직 이루어지지 못하고 있다.

한국어교육에서 담화의 응결성이나 담화 응결장치를 분석한 연구는 안경화(2001), 이지영(2005) 등이 있다. 안경화(2001)는 토론 텍스트의 특징을 파악하기 위해 응결 장치를 중심으로 분석하고, 분석한 결과를 바탕으로 고급 한국어 말하기 수업에서 활용 방안을 제시하였다. 이 연구에서 격식을 갖춘 자료로는 한국인 화자의 토론이나 발표 자료를, 그리고 비격식체인 일상 구어체 자료로는 드라마⁸⁾를 선정하였다. 이에 따라 응결 장치를 문법적 응결 장

8) 안경화(2001)는 토론 자료로는 100분 분량의 MBC 100분 토론 3편, 드라마 자료로는 30분 분량 3편과 50분 분량 2편, 기타 자료인 뉴스 자료로는 MBC-KBS 뉴스 각

치, 어휘적 응결 장치와 논리적 응결 장치로 나누어 양적으로 분석하였다. 이지영(2005)은 한국 드라마 대본을 연구 대상으로 설정하여 대본에 나타난 화제 전환 표현들의 형식 정보와 화용 정보를 분석하였다. 이 연구들의 분석 대상은 소설과 방송 프로그램 대본, 드라마 대본이므로 실제 일상 대화에서 사용되는 화제 전환 표현을 살펴볼 수 없다는 점에서 한계가 존재한다.

화제 전환 담화표지에 대한 연구는 노은희(2012), 조일옥(2013), 왕새(2016), 유나(2016) 등이 있다. 노은희(2012)는 담화표지를 형태에 따라 미시 표지와 거시 표지로 나누었는데 미시 표지에는 간투사, 접속어, 감탄사, 부사 등이 포함되고, 거시 표지는 {다름 아니라}, {그건 그렇고}와 같은 구절 형태의 담화표지가 해당된다. 화제 전환 기능을 하는 담화표지에 대한 몇 안 되는 연구 중 하나라고 할 수 있으나 이 연구도 역시 TV 드라마 대본에 나타난 거시 표지인 ‘다름 아니라’와 ‘그건 그렇고’의 의미, 기능과 변이 형태를 분석하여 실제 일상 대화와는 거리가 멀다는 한계점을 갖는다.

조일옥(2013)은 일상 대화에서 화제 전환 의도의 유무에 따라 사용할 수 있는 화제 전환 담화표지를 분류하고, 중국어권 한국어 중·고급 학습자와 한국인 화자의 화제 전환 담화표지 사용 양상의 차이점을 DCT(Discourse Complete Test)를 통해 밝혔다. 이 연구는 한국어 학습자를 위해 화제 전환 담화표지에 대한 교수의 필요성을 강조하였으나 자세한 교수 내용과 학습 방법에 대한 논의가 이루어지지 못한 점과 실제 발화 자료를 분석하지 못한 점에서 아쉬움을 보여 주고 있다. 왕새(2016)에서는 연세대학교, 고려대학교, 이화여자대학교에서 출간된 초급부터 고급까지 한국어 통합 교재에 나타난 화제 전환 담화표지의 양상과 출현 빈도를 통계하고 분석하여 교육 방안을 제시하였다. 이 연구는 한국어 교재 분석과 한국인 모어 화자와 중국인 학습자 화제 전환 표현 사용 양상을 비교하는 데에 의의가 있으나 실제 발화가 아닌 설문조사를 통해 화제 전환 표현의 사용 양상을 확인하였기 때문에 조일옥(2013)과 마찬가지로 연구 자료의 실제성이 다소 떨어진다고 할 수 있다. 개별 화제 전환 표현에 대한 연구로는 이주화(2014)가 있는데

1회분 중에서 각각 기사 10편을 모아서 필요한 부분만 부분적으로 자료를 사용하였다.

이 연구에서는 담화표지 {그런데}의 화제 전개 기능에 초점에 두고 그 특성을 살펴보았다. 전환의 의미를 가진 {그런데}와 대응되는 중국어 표현과 비교하여 {그런데}의 문법화 과정에 대해 논의하였다.

한국어교육에서 구어 담화표지에 대해 이론적으로 검토한 후 대화에 나타난 기능별로 구어 담화표지 양상을 살펴본 연구는 유나(2016)가 있다. 이 연구는 중국인 학습자를 대상으로 학습자들의 대화 전사 자료에 드러난 담화표지 사용의 특징과 경향, 문제점 및 원인을 질적으로 파악하였다. 한·중 언어·문화적 차이에 입각한 대조분석 및 심층 인터뷰를 실시하여 학습자와 모어 화자 양 집단을 비교하여 담화표지 사용 양상의 차이를 밝혔다. 이 연구는 담화표지 이론에 대한 총체적인 논의와 중국어권 학습자들을 위한 담화표지 교육 방안을 마련하였다는 점에 의의를 갖지만 담화 유형별로 다르게 나타나는 담화표지의 사용은 다루지 못하였다.

이처럼 담화표지에 대한 연구는 거시적으로 또는 미시적으로 다양하게 진행되어 왔다. 최근에는 개별 담화표지의 기능 분석에 대한 연구보다 사용역이나 기능에 따라 담화표지 분류와 학습자의 담화표지 사용 양상을 연구하는 경향을 보여 준다.

(2) 접속 표현

국어교육에서 접속 표현과 관련된 최초의 연구는 전영옥과 남길임(2005)이다. 이 연구는 구어와 문어에서 ‘그런데’와 ‘-는데’가 어떻게 실현되는지를 살펴보는 것을 목적으로 하여 구어 자료인 텔레비전 방송 토론, 문어 자료인 논설문을 선택하였다. 다른 연구인 전영옥(2007)은 구어와 문어 세종계획 말뭉치 자료에 나타나는 접속부사의 실현 양상과 빈도수를 파악하였다. 한송화(2013)에서는 재구성된 세종계획 말뭉치를 대상으로 하여 담화 유형과 텍스트 유형에 따른 구어와 문어에 나타나는 접속부사의 사용 양상을 살펴보았다. 배진영(2014)은 한송화(2013)와 마찬가지로 재구성된 세종계획 말뭉치를 연구 자료로 삼아 사용역을 ‘대화’, ‘소설’, ‘신문’과 ‘학술’로 분류하여 사용역에 따라 일반 부사와 접속부사의 사용 양상을 계량적으로

제시하였다. 그리고 하영우(2015)는 사전에 나온 접속부사 목록을 대비하여 한국어 구어 접속부사 목록을 도출하고 한국어 모어 화자 구어 말뭉치를 분석함으로써 구어 접속부사 분포 양상, 기능 체계 및 음운적 특징을 파악하는 데에 한국어 구어 접속부사를 총체적으로 살펴본 연구로서 의의를 지닌다. 국어교육에서 접속 표현과 관련 연구들은 주로 접속 표현 사용 빈도를 알아보기 위해 한국인 화자가 생산한 문어와 구어 말뭉치를 분석한 연구가 대부분임을 알 수가 있다.

한국어교육에서도 학습자 자료를 분석하고 접속부사 사용 양상을 살펴본 연구로 사와다 히로유키(2004), 노미연(2011, 2013), 한송화(2016) 등이 있다. 사와다 히로유키(2004)는 4급과 6급 한국어 학습자의 경수필과 논설문을 대상으로 일본어권 한국어 학습자 작문에서의 접속부사 사용 양상을 살펴보았다. 노미연(2011, 2013)과 같은 경우에는 학습자 발화 자료에 나타나는 응결 장치의 사용 양상을 살펴보았는데 노미연(2011)은 교사의 발화 이외에 한국어 학습자 60명의 11,234어절의 발표 담화를 대상으로, 노미연(2013)은 한국어 고급 학습자 65명의 20,642어절의 인터뷰 평가 담화를 대상으로 담화 응집성을 고찰하였다. 한송화(2016)는 156,244어절의 한국어 학습자 작문 말뭉치를 대상으로 학습자의 등급과 모국어에 따라 사용된 접속부사 사용 양상을 살펴보았다. 이 연구들에서 학습자의 오류를 제시하고 분석하였으나 학습자의 배경적 요인에 따라 언어 사용 양상이 어떻게 달라지는지, 오류의 원인이 무엇인지에 대한 질적 분석이 이루어지지 않아 한계가 있다.

앞에 살펴본 바와 같이 현재 국어교육과 한국어교육에서 담화표지에 대한 연구들이 대부분 실제 발화 자료가 아닌 한국어 교재, 소설, TV 드라마 대본, 토크쇼 담화, 한국어 학습자의 발표나 토론 과제 등을 연구 자료로 삼아 담화표지 사용 양상을 규명한다. 그런데 화제 전환 담화표지나 화제 전환 접속 표현을 중심으로 다룬 연구가 드물고, 조일옥(2013)이 유일하게 한국어 학습자들의 화제 전환 담화표지 사용 양상을 분석하였으나 교수·학습 방안을 제시하지 못한 아쉬움이 있다. 또한 왕새(2016)가 교재 분석을 바탕으로 교수·학습 방안을 논의하였으나 설문 조사를 통해 학습자가 화제 전환 표현을 사용하는 양상을 밝혔다는 점에서 실제성이 떨어진다는 한계를 지닌

다. 한편, 한국어교육에서 접속 표현에 대한 연구들도 활발히 이루어지고 있으나 여전히 자료 수집의 한계점으로 인해 학습자의 실제 구어 접속 표현 사용 양상을 밝히고 교수·학습 방안을 논의한 연구가 제대로 이루어지지 않고 있다. 본 연구에서는 담화 유형에 따른 화제 전환 표현 사용 양상과 오류를 파악하며, 그간 이루어지지 못한 학습자의 발화 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현에 관한 오류를 대조 언어학적 접근으로 분석하고자 한다.

2) 담화분석 방법을 적용한 연구

최근에 한국어교육에서 말하기 능력을 향상시키기 위한 담화표지 분석을 강조하는 연구가 많이 이루어져 왔다. 사회언어학적 그리고 전략적 말하기 능력을 배양하기 위해 담화분석을 적용하여 ‘학습자 담화분석가’ 활동을 제안한 진제희(2003)의 연구가 대표적이다. 이 연구에서는 ‘학습자 담화분석가’ 활동을 ‘녹화 → 관찰 → 전사 → 분석’과 같은 네 단계로 나누어 제시하고 간투사 ‘저’와 ‘글쎄’의 사용을 예시로 제시하였다. 이 연구는 다양한 맥락 속에서 의사를 전달하기 위해 학습자가 전략적으로 사용할 수 있는 방법을 모색하고자 하는 목적을 가지고 있지만 구체적으로 말하기 수업에 적용할 수 있는 교육 방안을 논의하지 못한 아쉬움이 있다.

한편, 교재 담화분석을 통한 담화표지 교육 연구로는 신아영(2011)이 있다. 이 연구에서는 {네}, {아니}, {그래}를 연구 대상으로 하여 한국어 교재에서 이들이 사용되는 담화 보조 기능을 살펴본 후 과제 수행 중심 교수요목을 통한 한국어 말하기 전략 교육 방안을 모색하였다. 이 연구에서는 감탄사를 담화표지로 주장하고 있는데 감탄사의 기능 분석에 대한 새로운 접근이라는 의의가 있으나 학습자의 과제 수행 양상을 분석하지 못한 아쉬움을 가지고 있다.

문수지(2013)도 교재 담화에 나타나는 담화표지의 양상을 분석하였다. 이 연구는 신아영(2011)과 달리 한국어 교재에 나타나는 모든 담화표지를 정리하고 한국어 담화표지의 교육 현황을 살펴보았고 담화표지 교육에 대한 여섯 가지 교수·학습 방안과 모형을 제시하였다. 그런데 이 연구는 신아영(2011)과 마찬가지로 학습자의 실제 말하기 담화의 담화표지 양상을 바탕

으로 교수·학습 방안을 논의하지 못한 한계가 있다.

이와 같이 그간 담화분석 방법으로 담화표지 양상을 분석하여 교육 방안을 논의하는 연구가 주로 교재 담화 분석에 집중되어 있고, 학습자 자료에 나타나는 담화표지나 접속 표현 사용 양상을 분석하는 연구 특히, 문화 간 차이를 기반으로 한 담화표지 사용 양상을 분석하여 교육 방안을 논의하는 연구가 미흡한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 담화분석을 활용하여 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 특징과 문제점을 파악하고자 한다. 또한 문화 간 차이에 입각한 대조분석 방법을 활용하여 그러한 문제점의 원인을 밝히고자 한다. 더 나아가 담화분석 접근으로 구어 화제 전환 표현에 대한 말하기 교육 방안을 모색하고자 한다.

3) 베트남인 학습자를 위한 말하기 교육 연구

베트남인 한국어 학습자를 대상으로 하는 연구는 90년대부터 시작했는데 최근 들어서 더욱 활발히 이루어지고 있다. 그 중에서 베트남인 한국어 학습자를 대상으로 하는 말하기 교육 연구는 김영선(2004), 신정애(2005), 강정희(2009), 박지영(2010), 김영옥(2012), 김소현(2013), 이해정(2015), 권기현(2015), 도응옥루옌(2015) 등이 있는데 자세히 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 베트남인 학습자를 위한 발음 오류 분석 및 발음 교육 방안을 마련한 연구로 김영선(2004), 신정애(2005), 강정희(2009), 도응옥루옌(2015) 등이 있는데 이 연구들은 주로 한국어와 베트남어 두 언어를 대조 분석하여 발음 오류를 예측하고 발음 오류 분류와 그 오류에 대한 원인을 밝혀 보다 효과적인 발음의 교육 방안을 마련한 연구들이다. 실험음성학적 분석을 통해서 베트남인 학습자를 위한 자음 발음 전략에 대해 연구한 김영옥(2012)이 있고 초급 수준의 베트남인 학습자 50명을 대상으로 마찰음과 파찰음에 대한 지각과 산출 실험을 실시하여 음향음성학적인 분석을 통해 오류의 원인을 밝히고 이에 따른 교육 방안을 제시한 김소현(2013)이 있다. 억양 교육에 관한 연구로 권기현(2015)을 들 수 있는데, 이 연구는 베트남인 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 산출 실험과 지각 실험을 진행하여 학습자

의 음절 구조와 음절화에 따른 운율 형태 및 학습자의 음높이에 대한 인식을 확인하여 베트남인 학습자를 위한 한국어 억양 교육 방안에 대한 내용을 다루었다. 그리고 이해정(2015)은 숙달도와 거주 기간이 발음 습득에 미치는 영향을 고찰하였다. 이 연구들은 베트남인 학습자의 발음 습득 양상을 전체적으로 살펴보고 교육 방안을 제시하였는데, 특히 이해정(2015)은 숙달도와 거주 기간이 발음 습득에 미치는 영향을 객관적인 통계 분석을 통해 밝혔다는 점에서 베트남인 학습자를 위한 한국어교육에 크게 기여하였다.

지금까지의 베트남인 한국어 학습자를 위한 한국어 말하기 교육 연구는 발음 교육을 중심으로 이루어지고 있다. 이러한 연구들을 통해 베트남인 학습자에게 한국어를 학습하면서 발음이 제일 어려운 부분이라는 것을 재확인하게 되었다. 그러나 학습자가 실력이 좋아질수록 공유해야 할 정보를 길게 말해야 할 상황이 많아지므로 미시적인 발음뿐만 아니라 거시적인 담화 전체 내용과 담화 구성 측면에서 많은 어려움에 직면하게 된다. 사후 인터뷰에서 베트남인 중·고급 학습자들이 일방적 말하기를 준비하면서 어렵다고 느끼는 부분이 무엇인지 물어보는 질문에서 어휘 선택, 담화 구성이 가장 어렵다고 응답하였다. 따라서 본 연구는 중·고급 베트남인 학습자가 말하기 수행 과제를 통해 직접 생산한 설명적 말하기 담화에서 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 양상과 특징을 파악하고 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력을 신장하기 위한 구어 화제 전환 표현 교육 방안을 마련하고자 한다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

1) 연구 대상

본 연구는 대학 기관에서 학습하고 있는 베트남인 한국어 학습자들이 본인 가지고 있는 지식을 얼마나 자신의 의도로 적절하고 명료하게 논리적으로 말할 수 있는지 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 통해 파악하였다. 선행연구에 따르면 중급 수준 한국어 학습자보다 고급 수준의 학습자가 접속 표현을 보다 다양하게 사용하고 있다. 그러나 중급보다 고급에서 더 높

은 오류율이 나타나므로 고급에서도 여전히 접속 표현을 제대로 사용하지 못함을 알 수 있다(히로유키, 2004; 노미연, 2011, 2013; 한송화, 2016). 학습자 숙달에 따른 구어 화제 전환의 사용이 차이가 없으므로 본 연구에서는 연구 대상자는 중급과 고급 한국어 학습자로 한정하고자 한다.

구어 화제 전환 표현 사용은 학습자의 주관적인 선택이므로 언어문화 차이에 따른 오류 분석과 원인을 밝히려는 목적을 가지고 있어 학습자 모어를 베트남어로 한정하였다. 한국 거주 경험은 구어 화제 전환 표현 사용에 영향을 끼칠 수 있으므로 종속 변인에 한국 거주 경험을 제외하기 위해 한국 거주 경험 여부가 연구 대상자 선정 기준이 된다. 베트남인 학습자를 위한 구어 화제 전환 표현 교육 방안을 마련하기 위해 정규 대학 상황 중심⁹⁾으로 학습자의 사회, 기관, 학습자 요인을 살펴보고자 하므로, 대학 기관에서 공부하고 있는 학습자를 연구 대상으로 선정하였다. 다시 요약하자면 베트남인 학습자 중 한국 거주 경험의 여부가 없으며 베트남 내 정규 대학교 한국(어)과 관련 학과에 재학 중인 중·고급 학습자를 연구 대상으로 삼았다.

<표 I-1> 연구 대상자 개인 정보의 분포

구분	성별		나이	학습 기간 (개월)		Topik 등급		한국어 수준	
	남	여	20대 초반	16~32	32~48	3-4급	5-6급	중급	고급
대상자 수	1	29	30	15	15	13	17	15	15
백분율(%)	4.7	95.3	100	52.4	47.6	47.6	52.4	50	50
합계	30 (100%)								

위 <표 I-1>은 본 연구 대상으로 삼은 30명의 베트남인 학습자에 대한

9) 한국어 학습은 한국에서 생활하는 외국인이 구체적인 목적을 위해 한국어를 제2언어로 학습하는 경우, 해외 거주하는 재외 동포가 실용적·정의적 목적으로 한국어를 외국어로 학습하는 경우, 해외에 사는 외국인이 한국어를 외국어로 실용적 목적으로 위해 학습하는 경우 등이 있다(유희원, 2012: 14). 해외에서 한국어를 외국어로 학습하는 것은 외국어로서의 한국어교육 분야에 속한다. 이렇게 세분화된 것은 한국어교육에서 교수 학습 방법은 한국어의 특성과 학습자의 목적 및 특성에 따라 구안해야 하기 때문이다. 베트남 대학에서 한국어 교육을 받고 있는 학습자들은 분명한 학습 목적과 정규화된 교육 과정을 받고 있다고 볼 수 있다.

성별, 나이, 한국어 학습 시간, 재학 중인 학년과 한국어 능력 수준에 대한 정보이다. 연구 대상자에 대한 구체적 정보는 <표 I-2>와 같다.

<표 I-2> 연구 대상자별 개인 정보

학습자 번호	성별	학습 과정	학습 기간	Topik 등급	한국어 수준
S1	여	학사 4학년	41	5	고급
S2	여	학사 3학년	36	6	고급
S3	여	학사 3학년	24	5	고급
S4	여	학사 3학년	36	4	고급
S5	여	학사 3학년	36	5	고급
S6	여	학사 3학년	25	3	중급
S7	여	학사 3학년	48	5	고급
S8	여	학사 3학년	36	5	고급
S9	남	학사 3학년	30	4	중급
S10	여	학사 3학년	41	6	고급
S11	여	학사 3학년	24	3	중급
S12	여	학사 4학년	42	3	중급
S13	여	학사 3학년	27	3	중급
S14	여	학사 4학년	48	4	고급 ¹⁰⁾
S15	여	학사 4학년	48	5	고급
S16	여	학사 3학년	25	3	중급
S17	여	학사 4학년	42	5	고급
S18	여	학사 3학년	30	4	중급
S19	여	학사 3학년	29	3	중급
S20	여	학사 2학년	18	3	중급
S21	여	학사 3학년	27	3	중급
S22	여	학사 4학년	42	4	중급
S23	여	학사 4학년	42	5	고급
S24	여	학사 4학년	42	3	중급
S25	여	학사 3학년	28	4	중급
S26	여	학사 4학년	42	5	고급
S27	여	학사 3학년	28	4	중급
S28	여	학사 4학년	42	5	고급
S29	여	학사 4학년	42	4	중급
S30	여	학사 3학년	30	5	고급

연구 대상의 성별 분포에 강한 편중성을 가지고 있음을 알 수가 있다. 성별이 동등한 분포로 연구하는 것이 타당성을 높일 수 있으나 본 연구 대상의 성별 분포는 현재 베트남 대학에 남·여 학습자 비율과 동일하게 나타난 것이다. 베트남 대학의 한국어 관련 학과에서 남학생보다 여학생 수가 더 많기 때문이다. 따라서 본 연구의 대상자 집단이 베트남 대학 기관에서 공부하고 있는 한국어 학습자 집단의 대표성을 지닌다고 할 수 있다. 연구 대상자가 모두 한국어나 한국학과 관련된 학과를 다니고 있어 나이 분포가 20대 초반이고 한국어 학습 시간은 16개월부터 48개월까지 다양한 분포를 가지고 있다. 일반적으로 대학 기관에서 한국어 교육 과정이 일정한 기간에 따라 정해져 있기 때문에 선행 연구에서 학습 기간을 기준으로 하여 한국어 수준을 설정하였다. 본 연구에서 더 정밀하게 한국어 수준을 구분하기 위해 학습 기간을 주요 기준으로, 한국어능력 시험(Topik) 결과를 참고 기준으로 하였다. 즉, 학습 시간은 16개월에서 32개월이고 한국어능력은 3·4급이면 한국어 능력 수준은 중급으로, 학습 시간은 32개월부터 48개월이며 한국어 능력은 5·6급이면 한국어 능력 수준은 고급 수준으로 판단된다. 이처럼 본 연구의 대상자는 중급 수준의 학습자 15명과 고급 수준의 학습자 15명, 총 30명으로 구성된다.

2) 연구 방법

(1) 연구 과정

본 연구는 베트남인 중·고급 학습자의 실제적인 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 양상과 특징을 파악하여 구어 화제 전환 표현에 대한 교육 방안을 마련하는 데에 목적을 가지고 있다. 이에 따른 본 연구의 연구 방법 및 절차는 다음과 같다.

I장에서는 현재 베트남 대학의 한국어 말하기에 대한 학습자 요구를 반영하는 구어 화제 전환 표현에 대한 교육의 필요성을 밝히기 위한 선행 연구

10) S14와 같은 경우 한국어 능력 시험 응시 시점은 본 연구에 참여한 시점과 1년 반이 차이가 나기 때문에 한국어 능력 시험 결과는 4급이지만 한국어 학습 기간은 4년이므로 한국어 수준이 고급 수준일 것으로 판단된다.

검토와 연구 방법에 대해 기술하였다. 구어 화제 전환 표현과 관련된 선행 연구에서는 국어교육과 한국어교육에서 다른 담화표지와 접속표현과 관련된 연구를 살펴봄으로써 연구의 방향을 설정하고 담화분석과 관련된 연구와 베트남인 학습자를 위한 말하기 교육 연구를 동시에 살펴보고 연구의 범주를 초점하고 연구 목적을 재확인하였다.

II장 1절에서는 문헌 고찰을 바탕으로 화제의 정의와 관련 논의를 정리하고 구어 화제 전환 표현 개념과 범위를 설정한다. 2절에서는 구어 화제 전환 표현을 형태·기능적으로 분류한다. 3절에서는 설명적 말하기 담화에 대한 개념과 설명적 말하기 능력 구성 요소를 검토하여 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용의 의의에 대해 알아본다. 4절에서는 한국어 교재 검토를 통해 구어 화제 전환 표현에 대한 교육 현황을 확인하고 베트남인 학습자 실제 구어 화제 전환 표현의 사용 실태를 파악하기 위한 예비조사의 내용을 담고 있다.

III장에서 베트남인 학습자들의 설명적 말하기 담화에서 나타나는 구어 화제 전환 표현 양상이 어떤 특징을 가지고 있는지 살펴볼 것이다. 우선, 1절에서는 기술 통계 방법을 활용하여 구어 화제 전환 표현 양상의 전체 분포, 기능별 분포, 개별 표현의 분포를 분석하여 구어 화제 전환 사용 양상을 파악한다. 2절에서는 수사적 측면과 화용적 측면에서 구어 화제 전환 표현 사용 특징을 분석하고 3절에서는 담화분석 방법을 활용하여 구어 화제 전환 표현 사용 오류와 원인을 밝히고자 한다. 이어 분석한 내용과 사후 인터뷰에서 학습자의 말하기 교육에 대한 요구를 통하여 구어 화제 전환 표현에 대한 교육적 문제점을 도출한다.

IV장에서 II장의 이론적 배경 및 III장에 밝힌 교육적 시사점을 바탕으로 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력을 향상시키기 위해 구어 화제 전환 교육을 위한 구체적인 교수·학습 방법, 내용과 모형을 논의할 것이다.

문헌 고찰, 양적 기술 통계, 질적 담화 분석은 본 연구의 주요한 연구 방법이다. 김석우와 최태진(2007: 29-30)은 양적 연구 방법과 질적 연구 방법을 통합한 연구 방법이 두 가지 방법의 장점을 서로 보완하므로 이를 결합하는 것이 바람직하다고 주장하며 세 가지 장점을 제시하였다. 첫째, 결과적으로 다양한 방법을 활용을 통하여 다양한 자료를 수집할 수 있으며 그

결과 오류 가능성을 최대한 줄일 수 있는 것이다. 둘째, 두 가지 이상의 연구방법을 사용하여 동일한 연구결과가 산출된다면 연구자는 결과에 대해 확신을 가질 수 있는 것이다. 셋째, 연구방법에 따라 상반되거나 상이한 결과가 도출되는 경우에도 이유를 찾기 위한 부가적인 연구의 필요성을 보여 줌으로써 연구의 확장을 가져올 수 있다는 것이다.

연구 절차와 방법을 요약하여 정리하면 <표 I-3>과 같다.

<표 I-3> 연구 절차 및 방법

절차	연구 절차 내용	연구 방법	연구 자료
I장	<ul style="list-style-type: none"> 연구 목적 및 필요성 선행 연구 검토 연구 과정 및 연구 방법 기술 	<ul style="list-style-type: none"> 문헌 고찰 	<ul style="list-style-type: none"> 선행 연구 설문 조사 결과
II장	<ul style="list-style-type: none"> 화제의 정의, 구어 화제 전환 표현의 정의 구어 화제 전환 특징 및 형태적 분류와 기능적 분류 한국어 설명적 말하기 담화의 개념, 담화 유형과 설명적 말하기 능력 구성 요소 검토 구어 화제 전환 표현 교육 현황 	<ul style="list-style-type: none"> 문헌 고찰 말하기 과제 수행 기술 통계 담화분석 	<ul style="list-style-type: none"> 선행 연구 예비 조사 자료 한국어 교재
III장	<ul style="list-style-type: none"> 구어 화제 전환 표현 사용 양상의 분포 분석 수사적 측면, 화용적 측면 및 의미적 측면에서 구어 화제 전환 표현 사용 특징 분석 베트남인 학습자의 말하기 교육에 대한 요구 및 교육적 시사점 도출 	<ul style="list-style-type: none"> 기술 통계 담화분석 설문지법 	<ul style="list-style-type: none"> 학습자의 음성 자료 학습자 인터뷰 담화 과제 수행 메모지
IV장	<ul style="list-style-type: none"> 구어 화제 전환 표현 교수·학습 방법 구어 화제 전환 표현 교수·학습 내용 구어 화제 전환 표현 교수·학습 모형 	<ul style="list-style-type: none"> 문헌 고찰 	<ul style="list-style-type: none"> 선행 연구

본 연구에서는 말하기 수행 과제를 통해서 학습자 음성 자료를 수집하였다¹¹⁾. 1차 자료 수집은 2016년 9월 10일부터 2016년 10월 2일까지 진행

11) 학습자 음성 자료 수집을 위한 과제 내용 선정 및 예비 조사에 대해 자세한 내용은

되었다. 연구자가 연구 대상자를 면대면 인터뷰하고 과제 녹음 관찰하여 연구 자료를 수집하기로 하였다. 따라서 서울 지역에 거주하고 있는 베트남인 중·고급 학습자를 연구대상자로 삼기로 하였다. 앞에 제시한 연구 대상자 조건에 따라 한국 거주 기간이 한 달 이하인 학습자로 대상을 한정하였다.¹²⁾ 그러나 본 연구 대상의 기준에 부합하고 상호 협의를 통해 자료 수집이 가능한 대상자는 6명밖에 되지 않았다. 그러므로 2017년 2월 20일부터 2017년 4월 10일까지 2차 자료 수집 절차가 진행되었다. 2차 자료 수집은 1차와 달리 모든 절차가 이메일과 SNS의 접촉을 통해서 진행되었다. 이메일과 SNS를 통해 베트남 하노이와 다낭, 후에¹³⁾ 지역에 있는 한국어와 관련된 학과에 재학 중인 중·고급 학습자들을 접촉하여 연구 참여 협조를 구했다. 연구 참여 동의를 받은 후 이메일을 통해 또는 SNS를 통해 연구 대상자와 상호작용이 이루어지면서 말하기 과제를 부여하였다. 연구자가 연구 대상자들이 충분히 과제 내용과 녹음 방법을 이해한 것을 확인하고 연구 대상자가 스스로 말하기 과제를 수행하고 녹음하였다. 연구자는 음성 자료, 개인 정보 자료와 과제 수행 메모지 자료를 최종 확인한 후 자료 수집 과정을 완료하였다. 1차와 2차에 수집한 음성 자료, 사후 인터뷰 혹은 설문지 응답과 메모지 자료는 본 연구의 분석 자료가 되었다.

1차: 면대면 면담 - 6명: 공지 - 연구 대상자 접촉 - 면대면 면담 및 과제 녹음 진행 - 음성 자료, 메모지 자료 확보 및 확인 - 사후 인터뷰(면대면) - 자료 전사

2차: 간접적 접촉 - 24명: 공지 - 연구 대상자와 접촉 - 이메일과 SNS 이용하여 과제를 부여 - 연구 대상자 말하기 과제 녹음 - 메모지 자료와 음성 자료 확보 및 확인 - 사후 인터뷰(설문지) - 자료 전사

III 장, 1절에서 다루고 있다.

12) 본 연구 목적과 맞추어 연구 대상자를 직접 만나 설명적 말하기 과제를 충분히 설명하고 말하기 과제를 녹음하기로 하였다.

13) 베트남 북부지방 하노이 수도를 중심으로, 중부지방 중심도시인 다낭, 후에, 남부지방 호치민까지 2016년 기준으로 한국어과를 운영하고 있는 4년제 대학은 총 13개이고 학생 수는 1,000여명(1,088)이 넘는 학습자가 한국어나 한국어학 전공으로 학습하고 있다(응웬티리, 2017).

30명 학습자의 음성 자료를 베트남인 한국어교육 전공자 두 명, 한국인 표준 모어 화자 한 명, 총 세 명이 반복 청취를 통하여 전사하였다. 전사는 발음대로 적지 않고 철자법을 지키며 소리가 들리는 대로 전사하도록 하였다. 본 연구에서 사용된 전사 체계는 제퍼슨(Jefferson, 1974)과 진제희(2006)에서 사용된 기본 전사 기호 체계를 참고하여 본 연구 목적과 맞게 <표 I-4>와 같이 변경하였다.

<표 I-4> 전사 기호 체계

기호 표시	기호 표시 의미
S숫자 1- 숫자 2	학습자(숫자 1)의 (숫자 2)번째 문제 (예: S2-1는 2번 학습자의 1번째 문제에 대한 발화)
.	자연스러운 억양으로 발화가 끝나는 서술문/명령문/청유문
,	발화 중에 나타나는 초 단위 미만의 짧은 휴지
:::	길게 발음(: 1초, :: 2초, ::: 3초)
?	질문의 상승 억양
↗	질문이 아닌 경우의 상승 억양
↘	하강 억양
~	말 끌기
(0.0)	휴지 시간 (초 단위)
(???)	발화 중간에 잘 들리지 않는 부분
ㅇㅇ(한국어)	이름과 같은 고유 명사

(2) 조사 도구와 조사 방법의 타당도 점검

본 연구에서 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 알아보기 위해 말하기 과제 수행 방법을 활용해서 자료를 수집하였다. 바흐만과 파머(Bachman & Palmer, 1996)는 과제가 목표를 지향하며 상황과 밀접한 관

게가 있으며 언어 사용자의 적극적인 참여가 전제되는 개념이라고 주장하고 있다. 특히 과제는 실제성이 있어야 한다고 강조하고 있다. 본 연구에서 과제는 베트남인 한국어 학습자들이 자주 접하게 된 실생활에 친숙한 주제¹⁴⁾인 실생활 과제(real-life task)로 설정하였다. 본 연구의 대상자인 중·고급 수준의 학습자에게는 일반적으로 한국인과 상호작용이 이루어지는 다양한 상황에서 자신이 잘 알고 있는 정보를 명료하고 논리적으로 말할 수 있는 능력이 요구된다. 그러므로 말하기 주제는 보편성을 갖춘 일상 친숙한 주제들로¹⁵⁾ 설정되며 공식적인 상황과 비공식적인 상황을 모두 포함시켰다¹⁶⁾. 말하기 과제의 주제는 중급 과정에서 다루고 있는 주제로 설정하고 현지 대학 기관에서 한국어 말하기 강의를 맡고 있는 현지인 교사 두 명의 의견을 받아 과제 목록을 정하였다.

본 연구의 말하기 과제에는 총 네 과제가 포함된다. 첫 번째 및 두 번째 문제에서는 수집 구조 유형에 속한 ‘소개하기’¹⁷⁾ 기능을 수행한 말하기 주제가 제시되고, 세 번째 문제는 문제 해결과 인과 구조 유형에 속한 ‘설명하기’ 기능을 수행한 세 가지 주제로 구성되고 네 번째 문제는 비교/대조 유형에 속한 ‘비교해서 설명하기’의 세 가지 주제로 구성되었다. ‘설명하기’와 ‘비교해서 설명하기’ 문제에서 주어진 세 가지 주제 중 한 가지를 선택해서 각각 3~5분 동안 준비 시간을 갖고 나서 일방적 말하기를 수행하고 스마트 휴대

14) 30명의 중·고급 한국어 학습자에게 한국인과 상호작용할 때 자주 접하게 된 의사소통 상황과 주제에 대해 알아본 사전 설문에서 모든 학습자들이 친숙한 일상적 주제나 한국과 베트남의 문화 차이에 대한 주제를 가장 많이 접한다고 응답하였다.

15) 본 연구에서 설정한 말하기 주제는 각 한국어 교재(세종 한국어 4, 세종 한국어 5, 연세대한국어 4, 배우기 쉬운 한국어 4, 서울대 한국어 5, 등)에서 다룬 일상생활에서 친숙한 주제들이고 학습자들이 한국어 중급 과정에서 이미 다루어 본 주제들이다. 따라서 학습자들에게 익숙한 주제로 판단하였다.

16) 민병곤(2006)은 텍스트 중심 말하기 교육 내용 구성이 함축하는 말하기 교육에 대한 평가의 원리와 방법은 다양한 상황 맥락에서의 음성 언어 텍스트 생산, 이를 통한 자아의 성장, 관계의 형성과 조정, 말 문화에 대한 비판과 창조 등을 평가 내용으로 구성해야 한다고 주장하였다. 따라서 본 연구에서 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력을 평가하기 위해 다양한 상황 맥락에서의 음성 언어 텍스트를 연구 자료로 삼기로 하였다.

17) 수집 구조는 설명적 말하기에서 그 대상에 따라 매우 다양한 주제로 설정할 수 있다. 그러나 말하기 수행은 말하기 상황과 별개로 설정하면 어긋나듯이 학습자가 실제 생활에서 접할 수 있는 상황을 조성하여 말하기를 유도하기 위해 본 연구에서 수집 구조 중에 ‘소개하기’와 관련된 내용으로만 말하기 과제를 설정하였다.

폰이나 노트북 등과 같은 녹음 장치로 녹음하도록 하였다. 말하기를 준비하는 동안 생각을 정리하기 위하여 준비 메모가 허용되었다.¹⁸⁾ 학습자들의 작성한 메모도 연구 자료로 수집하여 분석하였다. 학습자들이 과제를 녹음한 후 연구자가 녹음 파일의 질을 확인하고 파일 이름을 설정하는 동안 연구 대상자가 다음 문제를 준비하도록 하였다.

과제 수행 방법과 말하기 과제의 실제성과 적절성을 확인하기 위해 베트남인 10명의 학습자¹⁹⁾에게 과제 목록을 제시하여 실제 생활에서 쉽게 접할 수 있는 말하기 주제인지에 관한 과제 주제 타당성, 과제의 난이도, 과제 수행 시간이 충분한지 조사를 통해서 확인하였다.

점검 결과, 본 연구의 말하기 과제는 학습자로부터 실용성이 높다는 평가를 받았고 과제 난이도에 대해 5점 리커트²⁰⁾ 척도를 활용해서 문의하였다. 10명의 학습자 중 절반 이상이 ‘보통이다’란 수준을 선택하였고 2명의 학습자는 ‘약간 쉽다’와 2명은 ‘약간 어렵다’란 수준을 선택하였다. 따라서 전반적으로 말하기 과제의 난이도가 적합하다고 할 수 있다. 또한 예비 조사를 통해 녹음 과제 추가 사항 및 본 조사를 위한 유의사항도 확인되었다.

우선, 과제 수행 방식에 대해 “현재 베트남 대학에서 공부하는 학생이면 말하기 녹음해 본 적이 없는 학생이 많을 것 같다. 저도 해 본 적이 없다.”(예비 응답 자료1)라는 의견을 받았다. 따라서 말하기 녹음 과제에 익숙하지 않은 학습자들을 위해서 준비 과제가 필요할 것으로 판단하였다. 다음과 같이 자신감과 녹음 과제에 대한 이해도를 높일 수 있도록 준비 과제를 ‘소개하기’의 하위 유형인 ‘자기소개’로 설정하였으며, 실제 과제는 다음과 같다.

준비 과제: 한국인 친구들이 문화 교류 프로그램으로 여러분의 학교에 왔습니다.

18) 연구자가 연구 대상자에게 말하기 과제를 최대한 실제 상황에서 말하는 것처럼 자연스럽게 말하도록 유의시켰으나 학습자가 한국어 교육 과정 중이므로 준비 시간과 메모지를 활용하는 것이 보다 말하기 수행이 수월하게 이루어질 수 있다고 판단하여 메모지 활용을 허용하였다.

19) 10명 학습자 모두 베트남 대학 한국어와 관련된 학과에서 2·3학년차 때 서울 및 부산 지역 각 대학으로 언어 연수나 교환 학생 자격으로 한국에 거주 중인 한국어 학습자들이다. 조사 실시 기간은 2016년 9월 10일부터 2016년 9월 20일까지이고 SNS를 통해서 과제 목록을 제시하고 의견을 수집하였다.

20) 제시한 말하기 주제의 난이도에 대해 어떻게 생각합니까?

매우 쉽다(1) - 약간 쉽다(2) - 보통(3) - 약간 어렵다(4) - 매우 어렵다(5)

그 친구들이 하노이에 있는 동안 여러분이 그들의 언어 도우미로 활동할 것입니다. 처음 만날 때 간단한 한국어로 자기소개를 해 보세요.
(준비 시간: 1~2분, 말하기 수행 시간: 1~2분.)

다른 문제는 과제 2와 과제 3과 같은 경우에 난이도를 고려하며 말하기 유도를 통해 학습자들이 스스로 관심을 갖고 흥미롭게 말할 수 있는 주제를 선택하도록 해야 한다는 것이다. 그리고 학습자들이 준비 과제를 수행한 다음에 설명적 말하기 과제를 읽고 궁금한 사항이 있으면 연구자에게 물어보도록 유의시킬 필요가 있다. 본 조사 과정에 대한 시사점으로, 연구자가 연구 대상자와 간접적으로 접촉하여 자료를 수집하기 때문에 사전 협조를 통하여 과제 수행 시간을 확인하고 연구자가 이 과정을 간접적으로 관찰할 수 있도록 사전 협조가 매우 중요한 요소가 되어 이를 본 조사에서 유의해야 한다. 예비 조사를 통해 보완된 본 연구에서 사용한 조사 도구로서의 최종 말하기 과제는 <표 I-5>와 같다.

이 장에서는 본 연구의 연구 대상과 연구 방법을 제시하였다. II 장에서는 한국어 구어 화제 전환 표현 개념, 형태적 분류와 기능적 분류에 대해 살펴보고 외국어로서의 한국어교육에서 설명적 말하기의 개념, 설명적 말하기 담화 유형과 설명적 말하기 구성 요소, 구어 화제 전환 표현의 교육 현황 및 문제점에 대해 검토하여 이 논문의 이론적 배경을 마련할 것이다.

<표 I-5> 최종 설명적 말하기 과제

<p>안내: 다음으로 말하기 3가지 녹음 과제입니다. 과제를 수행하기 위해 핸드폰이나 노트북 등과 같은 녹음 장치와 메모지, 필기구를 준비해 주세요. 인터넷이나 사전과 같은 참고 자료 활용이 허용되지 않으며 메모지 활용은 가능합니다. 준비가 완료되면 녹음 상태를 체크한 후 과제를 잘 읽고 주어진 시간에 녹음 을 수행해 주십시오.</p> <p>주의: 과제2와 과제3과 같은 경우, 본인이 가장 자신이 있고 가장 흥미롭게 말할 수 있는 주제를 선택해서 말하세요.</p>		
과제 번호	담화 유형	과제 내용
준비 과제	소개 하기	한국인 친구들이 문화 교류 프로그램으로 여러분의 학교 왔습니다. 그 친구들이 하노이에 있는 동안 여러분이 그들의 언어 도우미로 활동 할 것입니다. 처음 만날 때 간단한 한국어로 자기소개를 해 보세요. 준비 시간: 1~ 2 분, 말하기 수행 시간: 1~2분.
과 제 1		여러분한테 친한 한국인 친구가 있습니다. 그 친구가 이번 휴가에 베트남 여행을 가기로 했는데 여러분에게 유명한 관광지 추천을 부탁 했습니다. 당신에게 가장 친근한 관광지 한 곳을 골라 주위 사람들에게 소개해 주세요. 준비 시간: 3분 이내. 말하기 수행 시간: 2~3분
과 제 2	설명 하기	아래 주제 중에 관심이 있는 주제 한 가지만 선택해서 교실 발표 상황으로 생각하고 말해 보세요. (1) 도시 환경 오염의 문제가 심각해지고 있습니다. 이에 대한 몇 가지 원인과 환경오염 극복 방법에 대해 말해 보세요. (2) 스마트 폰 사용이 현재 대학생 생활에 미치는 영향에 대해 말해 보세요. (3) 한국 한류 열풍이 베트남 젊은 사람들에게 미치는 영향에 대해 말해 보세요. 준비 시간: 3분 이내, 발화 시간: 3~5분
과 제 3	비교 해서 설명 하기	아래 주제 중 관심이 있는 주제 한 가지만 선택해서 베트남 에 처음으로 온 한국인 친구들에게 이야기해 보세요. (1) 베트남인 인사법과 한국인 인사법을 비교해서 설명해 보세요. (2) 베트남 날씨와 한국 날씨를 비교해서 설명해 보세요. (3) 한국과 베트남 대표적인 명절에 대해 비교해서 설명해 보세요. 준비 시간: 3분 이내, 발화 시간: 3~5분

II. 구어 화제 전환 표현 교육의 전제

1. 구어 화제 전환 표현의 정의

1) 화제의 정의

현재까지 화제(topic)와 주제(theme)에 대해 번역상의 논란을 포함하여 일관적인 기준이 마련되지 않은 상태로 많은 연구가 진행해 왔기 때문에, 구어 화제 전환 표현(topics change expressions)의 개념 및 분류를 살펴보기 위해 화제(topic)의 개념을 먼저 살펴볼 필요가 있다.

국어 연구에서 topic이라는 용어를 ‘주제’로 번역하여 사용하는 연구로는 구현정(1989), 서화진(1992), 임홍빈(2007) 등이 있고 ‘화제’로 번역하여 사용하는 연구로는 채완(1979), 박철우(1999) 등이 있다. 최근 연구들이 ‘topic’을 ‘화제’로 많이 사용하였으나 ‘화제’와 ‘주제’를 구별하지 않는 연구도 있다. 예를 들어, 한국어 화제 전환 담화표지에 대한 연구인 왕새(2016)에서 ‘주제’와 ‘화제’를 구별하지 않고 ‘화제’라는 용어로 통일하여 사용하였다. 본 연구에서는 화제 전환 표현에 중점을 두고 있으므로 ‘화제’와 ‘주제’ 구별에 대해 깊게 논의하지 않겠다. 하지만 오충연(2001)과 임홍빈(2007)은 ‘주제’를 의미역으로 해석하여 하나의 담화는 하나의 주제에 대해 말하는 것이라고 하였다. 본 연구는 이들 논의에 동의하며, 하나의 담화는 하나의 주제로 구성된 것으로 보고 이를 화제(topic)와 구별하기 위해 담화화제라고 하겠다.

화제 개념과 담화 구성에 대해 호켓(Hockett, 1958)이 언급한 바에 따르면 담화는 ‘화제(topic)와 논평(comment)’으로 구성되고 화제는 ‘화자가 청자에게 화제를 알려주고 그것에 대해 무엇인가’를 말한 것이라고 정의하였다. 한국어에서는 보조사 ‘-은/는’을 사용하여 화제를 표시한다. 일반적으로 화제에 해당되는 내용이 ‘-은/는’과 결합하여 문장의 첫 시작에 나타나는데 하나의 예를 들어 설명하자면 다음과 같다.

(1) (ㄱ) 철수가 밥을 먹고 있다. (ㄴ) 철수는 식성이 까다롭지 않다.²¹⁾

위 (1)에서 ‘철수’가 화제인 것을 보조사 ‘-는’으로 표시하고 뒤에 오는 논평 부분인 ‘식성이 까다롭지 않다.’가 ‘철수’에 대해 설명하는 내용이다. 그런데 이렇게 단일 화제로 구성된 담화는 본 연구의 분석 대상이 아니다. 본 연구의 분석 대상은 여러 화제로 구성된 담화로서, 담화 층위와 관련된 것이다. 즉, 담화가 여러 화제로 구성된다고 할 수 있다.

담화에서 화제가 문장의 단위를 넘어선 담화 층위와 관련된 것이라고 주장한 연구로는 키난과 쉬퍼린(Keenan & Schieffelin, 1976)과 채프(Chafe, 1994) 등이 있다. 키난과 쉬퍼린(1976)은 담화 주제를 정의하였는데 이를 ‘화자가 말하고자 하는 관심사를 표현하는 명제(명제 집합)’라고 하였다. 한편, 채프(1994)에서는 담화 층위와 관련하여 담화 화제(discourse topic)를 준화성화 정보가 여럿 병합한 것으로 보고 일반적인 화제와 구분하여 화제의 범위는 거시적으로 확대된다고 하였다. 다시 말하면 화제는 문장 층위에서만 존재하는 개념이 아니라 담화 층위에서도 존재한다.

기능문법의 관점에 따르면 절은 근본적으로 명제를 기호화한다고 할 수 있다. 명제는 단어의 정보와 결합되고, 정보는 개체가 참여하는 관계, 상태와 사건 등에 관한 것이다. 담화는 문장으로 연속되며, 응집성을 기준으로 하여 응집성이 이루어지면 한 덩어리로 만들어진 하나의 언어 단위가 된다. 이러한 응집성이 형성되는 과정에서 ‘화제’가 주도적인 의미 기능을 수행한다고 간주한다. 이신형(2012)에서는 ‘화제’가 일반적으로 ‘화자가 무엇인가에 대하여 말할 때의 그 무엇’으로 정의되어 있고, ‘무엇인가’에 대하여 이루어지는 모든 설명은 해당 화제에 관한 것으로 간주된다고 하였다. 또한 화제를 문장화제와 담화화제로 구분할 수 있고 문장화제가 담화화제로 투사된다고 하였다.

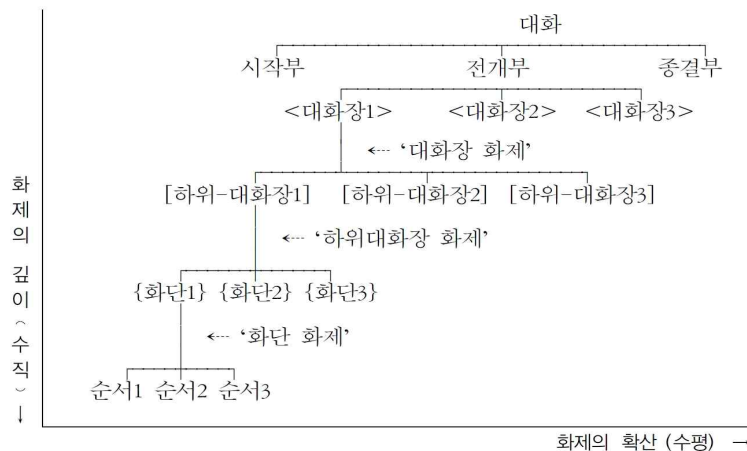
이러한 기능문법의 관점을 받아들여 본 연구에서는 하나의 담화가 하나의 주제 즉 담화화제에 대해 진술한 것으로 보고, 담화화제를 아래와 같이 정의하고자 한다.

담화화제는 화자가 청자에게 알려준 하나의 주제와 관련된 여러 화제가 결속된 집합이다.

21) 이신형(2012)에서 언급한 설명을 참고하여 발췌하였다.

담화는 문장과 문장을 연결하여 형성되는데 문장 하나를 화제 하나로 볼 것인가의 문제는 담화의 화제 전환 여부를 분석하는 데에 있어 매우 중요하다. 본 연구에서는 화제 전환 표현이 문장과 문장을 연결하는 언어적 장치로 보고 오충현(2014)²²⁾에서 언급한 바와 같이 화제가 주어나 목적어와 대립하는 개념이 아니라면 모든 문장에는 화제가 있다는 것을 전제로 한다. 하나의 설명적 담화는 담화 화제를 이끌어 내기 위한 시작부, 이끌어 낸 화제에 대해 화자의 발화가 전개되는 전개부, 전개되는 내용이 마무리되는 종결부로 이루어진다. 이때 담화 단위의 화제는 담화화제라고 할 때 단락 단위의 화제는 거시적 화제이며 문장 단위의 화제는 미시적 화제로 보고자 한다.

노은희(2012)는 화제 위계 구조에 대해 [그림 II-1]과 같이 제시하였다.



[그림 II-1] 대화의 구조와 위계

22) 오충현(2014)의 논의에서 구문론적 관점에서 ‘화제’를 문두에 등장하는 첫 번째 명사구로 정의하였고 이러한 개념적 정의는 모든 문장이 화제를 가지고 있음을 함의한다고 하였다. 화제가 주어나 목적어와 대립하는 개념이 아니라면, 모든 문장에는 화제가 있다는 것을 전제로 할 수 있다고 한다.

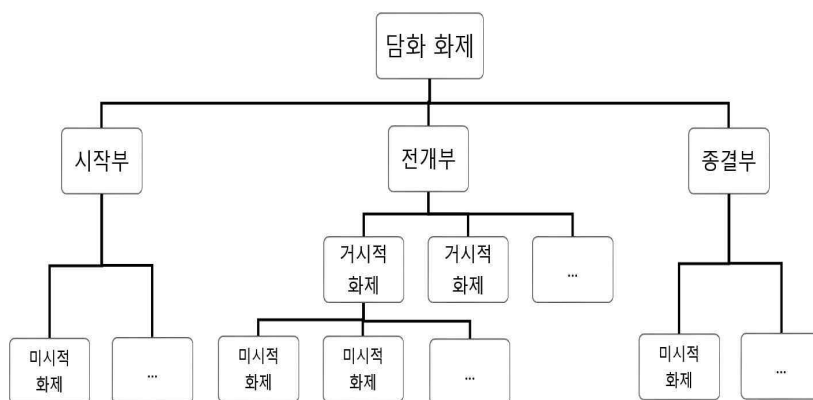
그 학생이 반에서 공부를 제일 잘한다.

고등어는 내가 제일 좋아한다.

이 작은 젓가락으로 그 녀석이 쌀알을 집어먹더라.

위의 예에서 문두에 나오는 ‘그 학생이’, ‘고등어는’, ‘이 작은 젓가락으로’는 곧 화제 이면서, 각각 주어, 목적어, 구격어(부사어)에 해당한다. 즉, 화제는 주어나 목적어와는 다른 층위로서 격과 직접적으로 관련되지는 않는다(오충현, 2014).

노은희(2012)는 [그림 II-1]과 같이 대화의 구조는 화제를 발전시키는 데에 크게 가로 방향과 세로 방향 두 가지가 있다고 하였다. 대화는 수평과 수직의 방향으로 발전한다. 수직적인 대화란 적은 수의 화제로 깊이 있는 내용에 대해 이야기한 것이고 수평적인 대화란 다양한 화제로 구성되며 길게 이야기한 것이다. 대화 상황, 상대방에 따라 달라지겠지만, 일반적으로 이 두 가지 방향으로 동시 발전시키는 것이 대화를 재미있고 풍요롭게 하는 방법이라고 하였다. 노은희(2012)의 연구와 본 연구는 ‘화제’ 구조에 중점에 두는 것에 공통점을 지니고 있다. 그러나 대화는 쌍방향 말하기 유형이고 화제들에 대한 언급이 여러 명의 화자로 이루어진다. 이는 본 연구에서 살펴본 일방적 말하기와 차이를 지닌다. 대화, 즉 쌍방향 말하기에서 화제를 수직적으로 발전시킬 것인지 수평으로 발전시킬 것인지는 여러 대화 참여자들에 의해 결정된다. 반면에 일방향적 말하기에서는 화제를 설정 및 전개하는 모든 과정이 화자에 의해 이루어지고 화자가 발화한 후 청자가 반응이 뒤따른다. 이 과정에서 화제 전환은 화자가 결정한 것이다. 따라서 설명적 담화의 화제 구조는 노은희(2012)의 구조와 같이 세 층위로 나뉘지만 구체적인 거시적 화제와 미시적 화제의 성격이 다르다. 설명 담화의 화제 구조를 도식화하면 [그림 II-2]와 같다.



[그림 II-2] 담화 구조에 따른 화제 구조

이 도식을 상향식으로 다시 분석하면 미시적 화제는 담화 구조의 가장 낮은 층위이며, 곧 문장 단위의 화제가 된다. 거시적 화제는 단락 단위의 화제가 되는데 시작부와 종결부는 하나의 거시적 화제로 간주될 수 있지만 전개부는 여러 거시적 화제로 구성된 것이다. 이처럼 하나의 담화는 화자가 청자에게 하나의 담화화제에 대해 말한 것이고 거시적 화제와 미시적 화제들을 응집하여 형성된 것이다.

2) 구어 화제 전환 표현의 정의

담화²³⁾는 정보 단위인 화제들이 문장화하여 연속되는 가운데, 응집성과 결속성을 통하여 한 언어 단위가 된다. 한 편의 담화를 완성하는 결정적인 요인이 응집성이라는 점에서 화제는 반드시 응집성을 중심으로 파악해야 한다. 화제 중심의 담화 응집성 구현은 화제어의 전이, 대용어, 결속어, 장면지시어, 반복 등 결속기제의 활용을 통해 명시적으로 이루어진다. 결속기제는 담화 표층에서의 결속을 실현하는 언어적 장치로 보고 이들은 담화에서 개념들 간에 의미적으로 관련을 짓는 데에 사용되어 응집성을 구현하는 데에 기여한다(이신형, 2012).

23) 박영순(2004)에서는 담화(discourse)란 화자와 청자 사이에 한 가지 화제, 사건, 주제 등에 대하여 교환하는 언어 단위, 혹은 두 개 이상의 문장으로 구성되어 응집성(bindingness), 결속성(cohesiveness), 의미성(meaningness)을 가진 언어 단위라고 정의하였다. 즉, 담화는 2개 혹은 그 이상의 문장으로 구성되고, 결속장치로 결속되며, 의미의 응집성과 주제의 일관성을 갖추고 있어야 하고, 누구든지 그 의미를 해석할 수 있어야 한다(박영순, 2004: 18). 임지룡(2002: 91-105)에서는 담화와 텍스트를 순수언어학적인 구조 연구와 화용론적 연구로 나누어 살펴보아야 한다는 관점에 따라 텍스트를 정의하였다. 그에 따라 텍스트(text)는 담화보다 큰 단위로 보고 결속성, 응집성, 의미성, 완결성(completeness), 정체성(identification)을 가지는 언어 단위이며, 언어 단위 중 가장 큰 단위라고 정의하였다. 이 논의에 의해 담화보다 텍스트는 완결성과 정체성이라는 성질을 가지고 있으며 하나의 텍스트가 하나의 담화가 될 수도 있는 반면 하나의 담화가 완결성과 정체성이 확보되지 않으면 하나의 텍스트가 될 수가 없다. 그런데 한국어 교육에서 흔히 담화는 말하기와, 텍스트는 쓰기와의 관련성 속에서 논의가 이루어져 왔다. 그 이유는 한국어 교육에서 어떤 담화나 텍스트를 살펴볼 때 그것이 수행되는 상황 배경이 중요하기 때문이다. 즉 이러한 관점에서는 텍스트는 문어로 수행되며 계획되고 규범적인 쓰기의 결과물이며, 담화는 음성으로 실행된 말하기의 결과물로서 계획되지 않으며 규범적이지 않은 것이다. 본 연구에서는 텍스트와 담화를 자세히 구별하지 않고 수행되는 언어와 상황의 속성에 따라 문자 언어는 텍스트로, 음성 언어는 담화로 보고 담화라는 용어를 사용하겠다.

결속성은 담화의 구성 성분들 간의 상호작용과 적합성에 관여하는 것으로 표층구조의 근거에 깔린 개념과 관계의 배열이 텍스트 사용자들 간의 인지적 처리과정을 통해 인과관계, 이유, 목적, 시간적 순서 등으로 의미적으로 연결된 결과이다(강우원, 2008: 139). 결속을 갖춘 담화에서는 담화가 구성된 화제들 간 의미적 관계가 명시적으로 표시되어야 한다. 따라서 화제 전환 표현은 화제를 이어가는 기능뿐만 아니라 화제를 바꾸면서 선행 화제와 후행 화제를 의미적으로 연결하는 기능을 갖는지도 살펴봐야 한다. 본고에서 살펴본 구어 화제 전환 표현은 담화 응집성과 결속성에 기여하는 역할을 하며, 이를 아래와 같이 정의하고자 한다.

구어 화제 전환 표현은 하나의 담화에서 각 층위의 단위 화제를 전환 기능을 하면서 화제 간 내용 의미를 연결해 주는 언어적으로 독립된 결속 장치이다. {그러나, 그렇지만, 그런데, 그럼, 그건 그렇고, 그런데, 그리고, 그래도}²⁴⁾ 등과 같은 표현이다.

화제 전환 표현은 그라이스(Grice)의 협조원리 중 ‘서로 관련된 주제에 관해서 얘기하라’는 격률과 관계가 있다(안주호, 1992). 즉 화제를 바꿀 때는 화제를 바꾼다는 것을 알릴 수 있는 구체적인 표지가 들어가야만 한다. {그러나, 그렇지만, 그런데, 그럼, 그건 그렇고, 그런데, 그리고, 그래도, 그래, 아니 근데, 응 근데, 그나저나, 아무튼, 하여간} 등과 같은 표지들은 주로 접속부사로서 다루어져 왔는데, 말하는 이가 바뀌지 않은 상황에서는 문장과 문장과의 관계를 밝혀주는 접속부사로 볼 수 있지만, 여러 사람들 간의 담화가 진행되는 상황에서는 참여자가 그 화제에 대해서 개입하기 위해서 또는 다른 의도를 가지고 이 표지를 쓰므로 본 연구에서는 이를 전환표지로 다루었다.

본 연구에서는 개별 미시적 화제들 사이의 상관관계, 즉 각각의 새 화제가 이미 제시되어온 화제나 정보와 어떻게 관련되는지에 관심을 둔다. 앞에 제시한 화제 위계 층위처럼 본 연구에서 살펴본 화제 전환 표현은 첫째, 미시적 화제가 들어간 두 문장을 관련짓는 표현이다. 둘째, 단락이나 거시적 화제 층위에서 화제 전환 표현이다. 즉, 시작부, 전개부, 종결부 사이 그리고 전개부

24) 앞으로 구어 화제 전환 표현을 표시할 때 중괄호 “{ }”로 사용하도록 표시할 것이다.

에서의 거시적 화제 사이에 명시적으로 드러나는 표현들이다. 요컨대, 구어 화제 전환 표현 기능은 선후 내용을 일정한 관계로 잇는 것으로 진행 중인 화제를 계속 이어나가는 데 사용되고 화제를 점진적으로 확산하는 기능에 해당된다. 아래는 학습자의 설명적 담화의 화제 구성 층위에 따른 화제 전환 표현을 분석한 예이다.

(2) 네 안녕하세요? 여러분은 아사다시피 세계 경제가 발전할수록 환경 오염은 점점 심해집니다. **특히** 도시에서이죠. **근데** 원 원인이 무엇인가 알 알고 계십니까? 첫번째 매연 오염입니다. 매연은 어디서 자동차 공장의 매연 때문에 공기가 더러워지고 있습니다. 생활 폐기물과 공장 폐기물이죠. 생활 폐기물과 공장 폐기물들이 처리하지 않고 그냥 환경으로 배출해서 땅과 물은 오염되고 있습니다. 세번째 쓰레기 때문이죠. 쓰레기를 함부로 버리고 분리수거 제대로 하지 않아서 환경 오염을 환경 오염에 영향을 미치고 있습니다. **그러면** 우리는 환경 보호하기 위해 어떻게 해야 하는 걸까요? 첫번째, 자동차와 오토바이를 대신에 교통수단을 많이 이용해야 합니다. **그리고** 엘리베이터를 대신 계단으로 이용하세요. **그러면** 매연과 전기를 줄일 수 있습니다. 두번째 폐기물들은 꼭 처리해야 한 후에 환경에 배출할 수 있습니다. 세번째 쓰레기량을 줄여야 합니다. **그러면** 쓰레기 줄이기 위해 어떻게 해야 합니까? 예를 들어 음식물 쓰레기 줄이고 싶으면 어 우리 가족 어 먹는 것만큼만 요리해서 먹으면 됩니다. **그리고** (???) 사용하는 것도 좋습니다. **특히** 쓰레기를 밖에서 함부로 버리지 말고 쓰레기 통으로 넣고 분리수거 꼭 제대로 해야 합니다. **그러면** 작은 행동부터 환경을 보호할 수 있습니다. 중요한 것은 사람의 의식은 어떻게 어떻게 바꿀 수 있는지 우리는 우리는 도와줘야 하죠? 주변 사람들에게 어 이 “쓰레기를 함부로 버리지 마세요”라고 하면 어 쓰레기량은 쓰레기를 어 아 분리수거를 제대로 할 수 있습니다. <S10-2>

(2)는 도시 환경 오염 문제와 해결 방안에 대한 말하기 담화 전체 내용이다. 이 담화를 3가지 층위 화제 구조로 분석하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 구어 화제 전환 표현 분석의 예시

담화 화제	거시적 화제	표현	미시적 화제
도시 환경 오염 문제	시작부		세계 경제가 발전할수록 환경오염이 심해진다.
		특히	도시이다.
		그런데	환경오염 원인 무엇인가?
	전개 부	환경 오염 원인	첫 번째는 매연 오염이다.
			자동차 공장의 매연으로 인해 매연 오염이 발생한다.
			생활 폐기물과 공장 폐기물이다.
			생활 폐기물과 공장 폐기물을 처리하지 않고 환경으로 배출하여 땅과 물이 오염된다.
			그러면 세 번째, 쓰레기 때문이다.
		환경 보 호 방 법	쓰레기를 함부로 버리고 분리수거를 제대로 하지 않아 환경오염에 영향을 미치고 있다.
			우리는 환경을 보호하기 위해 어떻게 해야 할까?
			첫 번째, 자동차와 오토바이 대신 교통수단을 이용해야 한다.
			그러면 엘리베이터 대신 계단을 이용한다.
			매연과 전기를 줄일 수 있다.
			두 번째, 폐기물을 처리해서 환경에 배출한다.
			세 번째, 쓰레기양을 줄여야 한다.
			그러면 쓰레기양을 줄이기 위해 어떻게 해야 할까?
			예를 들어 쓰레기를 줄이고 싶으면 우리 가족이 먹는 만큼만 요리해야 한다.
			(???) 사용하는 것도 좋다.
			특히 쓰레기를 밖에서 함부로 버리지 말고 쓰레기통에 버리고 분리수거를 제대로 해야 한다.
			그러면 작은 행동부터 환경을 보호할 수 있다.
			중요한 것은 사람의 의식이다.
			주변 사람들에게 서로 쓰레기를 함부로 버리지 말라는 말을 하면 쓰레기양을 줄일 수 있다.

(2)의 시작부에서 ‘세계 경제가 발전할수록 환경오염이 심해진다.’란 화제와 ‘도시이다.’란 화제를 연결해서 화제가 계속 이어나가기 위해 {특히}가 사용되었다. 또한, {그런데}²⁵⁾는 진행 중인 화제를 정리하고 새로운 화제로 전환하는 표지로 사용되는 유형이다. 전개부의 거시적 화제 ‘환경오염 원인’과 ‘환경 보호 방법’ 사이에 화제를 전환하기 위해 {그러면}이 사용된다. 물론 이 접속부사는 담화 화제 ‘도시환경 오염 문제’의 하위 거시적 화제를 연결하여 화제를 유지하는 기능을 보여준다고 할 수 있겠지만 일방적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 선택이 발화자에 의해서만 이루어지기 때문에 본 연구에서 크게 전환 기능과 유지 기능을 구별하지 않고 화제를 바꾸는 기준으로 화제 전환이라고 하겠다.

2. 구어 화제 전환 표현의 분류

한국어에서는 화제 전환 표현이 매우 다양하다. 이지영(2005)의 연구에서 한국어 화제 전환 표현을 형식 정보와 화용 정보로 나누어 살펴보았는데 형식 정보에 따라 단일 형식과 복합 형식으로 나누어 예시를 제시하였고 화용 정보와 관련하여 화제가 바뀌는 지점에 따라 [적정성] 여부를 기준으로 하고, 화제를 바꾸는 대화 참여자의 태도에 따라 [전환의도] 여부를 기준으로 삼아 자료를 분석하였다. 다시 요약하면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 구어 화제 전환 표현 체계(이지영, 2005)

형식 정보	단일	감탄사: {아}, {어}, {음}, {와}, {저}, {참}, {아니}, {아유}, {어머} 부사: { 그나저나/그러나저러나}, {그리고}, {그런데/근데}, {아무튼/암튼}
	복합	{아 참}, {아니 근데}, {저기요 근데}, {참 야 그러고 보니까}.
화용 정보	[+적정성]	[+전환 의도]: 화제 마무리 → 새 화제
	[-적정성]	[+전환 의도]: 화제 회피 → 새 화제 현재 화제 → 관심 화제
		[-전환 의도]: 현재 화제 → 돌발 화제

25) 본 연구에서 논란이 이르지 않기 위해 구어 화제 전환 표현이 변이형을 모두 원형으로 표시한다. 즉, {근데}와 같은 경우 {그런데}로 표시한다.

이지영(2005)에서 한국인 모어 화자의 구어 화제 전환 표현 사용 특징을 알아보기 위해 단일 형식에서 감탄사와 부사로 나누었다. 그러나 한국인 모어 화자와 달리 한국어 학습자들이 {아}, {어}, {음}과 같은 감탄사를 화제를 전환하려는 의도로 사용하기보다 무의식적으로 사용하는 경우가 더 빈번하다. 본 연구에서 독립된 단어 의미를 가지지 못한 {어}, {음}과 같은 표현을 구어 화제 전환 표현 목록에서 포함시키지 않았다. 또한, 세 명 이상의 대화를 다루는 이지영(2005)의 연구에서는 화용 정보에 따라 화제 전환 의도를 기준으로 각 유형을 나누었는데, 본 연구에서는 문어 텍스트 성격과 가까운 일방적 설명적 말하기에서 화제들이 의미적으로 어떻게 연결되어 있는지를 구어 전환 표현 사용 양상을 통해서 확인한다. 따라서 화용 정보에 따라서 분류하지 않고 의미적 기능에 따라 분류하는 것이 본 연구의 목적과 부합한다. 본 연구에서는 부사 분류 방식과 유사하게 형태론적 분류와 의미적 분류로 나누어 살펴보고, 문어와 구어 차이를 바탕으로 논의하겠다.

1) 형태적 분류

부사는 형태적 특징 또는 형성 방식에 따라 단순 부사(순수 부사), 합성 부사와 전성 부사로 나눌 수 있다. 단순 부사는 본디부터 부사 기능을 지닌 단일 형태이며, 단일한 형태소로 이루어진 부사류어 한 형태소만으로 형성된 자립 형태소인 부사이다. 합성 부사는 단순 부사들이 결합 또는 다른 말과 합성하여 부사가 된 것이다. 전성 부사는 주로 형용사나 명사 따위에 파생 접사와 덧붙여 된 부사이다. 일반 부사와 달리 문장 연결 부사는 앞 문장과 뒷 문장을 의미적으로 연결하면서 수식하는 것이며, 이들은 본디 접속 형태에 대용형 “그러(하)”가 결합해서 이루어진 것이다. 국어에는 이런 대용 성격의 문장 연결 부사류어가 많이 있으며 전통적으로 문장 전체를 수식하는 것으로 알려져 있다. 서정수(2005: 8-18)가 제시한 내용을 요약하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 일반 부사의 형태적 분류(서정수, 2005: 8-18)

분류	하위 분류 의미와 예		
단순 부사	단일 음절의 순우리말 부사		잘, 곧, 참, 또, 등
	시늉말 곧 의성어나 의태어에서 생긴 부사		똑, 척, 쑥, 등
	두 음절의 토박이말 부사		아주, 자주, 무릇, 등
	시늉말과 관련된 것		활짝, 훌쩍, 살짝, 등
	한자어에서 온 부사		대개, 대저, 설혹, 등
	3 음절의 토박이말, 소리로 시늉말(의성어), 모양 시늉말(의태어) 및 한자어 부사		비로소, 오로지, 갑자기, 슬며시, 느리지, 등
	4 음절의 토박이말과 시늉말 부사		애오라지, 모름지기, 슬그머니, 등
합성 부사	두 개의 단순 부사가 합성된 것		곧잘, 잘못, 똑바로, 등
	부사나 다른 낱말들끼리 합성하여 이룬 것		맛바로, 요즈음, 아마도, 등
	두 형태가 겹쳐지는 것		반짝반짝, 달랑달랑, 출렁출렁, 등
전성 부사	형용사 에서 전성된 부사	파생 접미사 "히"나 "이"가 형용사 여기에 덧붙어서 된 부사	넉넉히, 가득히, 깊이, 높이, 반듯이, 뚜렷이, 등
		파생 접미사 "리"는 "르" 또는 "르"로 끝나는 일부 형용사 여기에 붙어서 된 부사	빨리, 멀리, 등
	명사나 명사 여기에 서 전성된 부사	반복되는 동일 명사 또는 여기에 "이"가 첨가되어 부사를 이룬 경우	일일이, 곳곳이, 나날이, 등
		명사 또는 명사성 여기에 "히"가 첨가되어 부사를 이룬 경우	자연히, 천천히, 서서히, 등

		명사 또는 (한자어 + 적) 형태에 "(으)로"가 첨가되어 부사를 이룬 경우	날로, 달로, 일반(적)으로, 직접(적)으로, 전적으로, 광적으로, 등
		명사 또는 명사성 여기에 "내"가 첨가되어 부사를 이룬 경우	끝내, 끝끝내, 마침내, 가으내 등
		체언에 접미사 "(이)서" 따위가 첨가되어 부사를 이룬 경우	둘이서, 혼자서, 등
	그 밖의 전성 부사		차마, 너머, 꼼꼼이, 일찍이, 등

<표 II-3>은 일반 부사가 다양한 유형으로 분류됨을 보여준다. 부사 중에 ‘그러-’ 계열 부사가 주로 접속 형태와 대용 형태를 결합하여 만들어진다는

- (3) ㄱ. 그들은 서로 오래간만에 만났다. 그러나 금방 헤어졌다.
 ㄴ. 그들은 서로 오래간만에 만났으나 금방 헤어졌다.
 ㄷ. 나는 밤중에 그 집을 찾아갔다. 그런데 그 여자를 만나지 못했다.
 ㄹ. 나는 밤중에 그 집을 찾아갔는데 그 여자를 만나지 못했다.
 ㄴ. 나는 그 애가 미웠다. 그래도 차별 대우를 하지는 않았다.
 ㄹ. 나는 그 애가 미웠어도 차별 대우를 하지는 않았다.²⁶⁾

(3ㄱ)의 {그러나}는 (3ㄴ)의 접속 형태 ‘-(으)나’에 ‘그러-’라는 대용 형태가 결합한 것으로서 앞 문장을 뒷 문장에 대립 관계로 잇는 문장 연결 부사류어이다. (3ㄷ)의 {그런데}는 (3ㄹ)의 대용 형태 ‘-ㄴ데’에 ‘그러-’가 결합되어 형성된 것으로서 앞뒤 문장을 대체로 대조 관계로 잇는 문장 연결 부사류어이다. 이 두 형태는 본디 각기 {그러하나}와 {그러한데}에서 ‘하’가 줄어진 것이라고 볼 수 있다. (3ㄴ)의 {그래도}는 {그리하여도}의 줄임 꼴로서 (3ㄹ)의 ‘-어도’에 대응되는 문장 부사류어이다.

형태적 차원에서 봤을 때 구어와 문어에서 쉽게 찾을 수 있는 차이는 부사

26) 예시와 예시의 설명은 서정수(2005)에서 참고하여 발췌한 것이다.

변이형의 다양성이다. 구어와 문어에서 높은 빈도로 사용된 {그런데}의 경우 단일 형식인 {그런데}는 실제로 한국인 화자의 구어에서 {그런데/근데/그런데/그데} 등과 같은 변이형이 있다(하영우, 2015). 이러한 특징이 구어 화제 전환 표현을 문어와 구별되도록 한다. 문어, 즉 계획되고 규범적인 글쓰기에서 화제 전환 표현은 원형으로만 사용이 가능하나 시간 제약으로 인해 계획되지 않고 규범적이지 못하는 구어에서 다양한 변이형 양상이 실현될 수 있다.

배진영(2014)에서 언급한 바와 같이 구어에서 상위 빈도로 나타나고 있는 접속부사들은 대부분 축약 형태를 보이고 있는 ‘그-’ 계열의 접속부사들이다. 이는 구어 사용역에 따른 특징과 관련되는 것으로 대화의 실시간성과 시간의 한정성에서 발생된 것으로 파악된다. 이러한 접속부사의 축약 형태 사용은 ‘그-’ 계열의 접속부사에 한정되는 것이 아니라 ‘그-’ 계열이 아닌 접속부사들의 경우에도 적용된다. 이 연구 결과에 따르면 문어에서 상위 빈도로 나타나는 접속부사들은 대부분 인과 관계를 나타내는 ‘그-’ 계열의 접속부사들이다. 그러나 문어 사용역 중 특정한 사용역에만 사용 빈도가 높게 나타나는 접속부사들도 존재한다고 하였다.

통사적 차원에서 봤을 때 구어 화제 전환 표현의 위치도 구어 담화와 문어 담화가 서로 다르다. 문어에서는 구어 화제 전환 표현이 주로 문두에 위치하고 있으나 구어에서는 문어보다 상당히 더 자유로워 문두에 위치할 수도 있고 문장 가운데 위치할 수도 있다.

한국어 학습자의 일방향적 말하기 담화에서 나타나는 {아}, {어}, {음} 등과 같은 감탄사는 화제 전환 기능이라기보다 주로 시간을 벌기 위해 사용된 말하기 전략이다. 따라서 본 연구에서는 구어 화제 전환 표현의 형식 정보에서 단일 형식을 접속부사로, 복합형식을 {아 참}, {음 근데}와 같이 관계 접속 의미가 없는 감탄사와 관계 접속 의미가 있는 부사가 결합된 표현으로 보았다. 이러한 형식적 정보에 따른 분류는 다음과 같다.

단일 형식: 부사 - {그나저나}, {그리고}, {그런데/근데}, {아무튼/암튼} 등

복합 형식: 감탄사 + 부사 - {아니 근데}, {참 그니까}, {그건 그렇다} 등

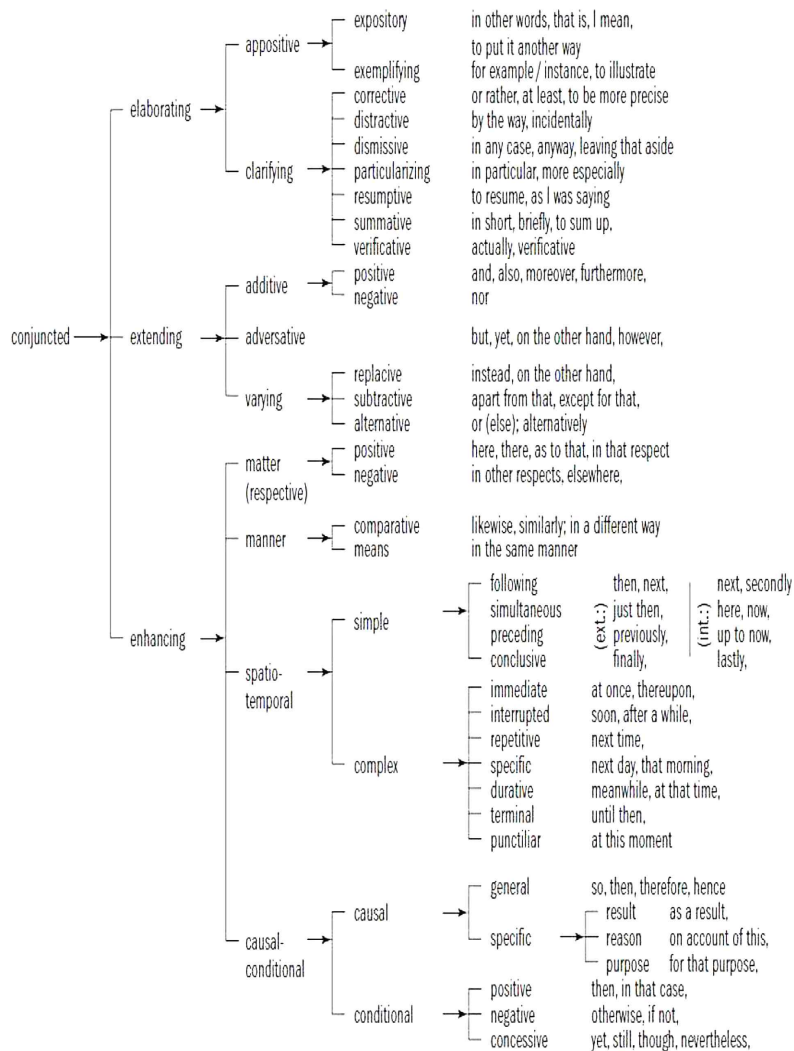
단일 형식은 독립된 단어의 의미를 갖춘 접속부사이며 복합 형식은 의미적으로 화제 전환 기능이 없는 감탄사가 단일 형식의 표현과 결합하여 이루는 표현이다. 복합 형식의 감탄사는 한국어에서 독립적으로 쓰이는 감정 표현에 속하고, {아, 아 참, 등}과 같은 표현이다²⁷⁾. 부사는 다른 부사의 수식을 받는 것이 가능하고 보조사도 붙을 수 있다(신현숙, 2014: 110). 따라서 단일 형식 이든 복합 형식이든 구어에 나타나는 모든 변이형이 구어 화제 전환 표현에 포함되어 있다.

2) 기능적 분류

의미적 기능은 선행 화제와 후행 화제가 어떠한 기능적 접속 관계를 가지고 있는지에 따라 분류된다. 기능 문법 학자인 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2004:524-585)은 접속을 크게 ‘상술’(elaboration), ‘확장’(extending), ‘증강’(enhancing)으로 분류한 후 각각의 하위분류 체계를 제시하였다. 예를 들어 ‘상술’에서는 ‘동격’(appositive)과 ‘분류’(clarifying)로 나뉘는데 ‘동격’은 ‘설명’(expository)과 ‘예시’(exemplifying)를, ‘분류’는 ‘교정’(corrective), ‘주의’(distractive), ‘일축’(dismissive), ‘특정’(particularizing), ‘요약’(resumptive), ‘부가’(summative), ‘확인’(verificative) 등을 포함되어 있다. ‘교정’의 대표 표현을 ‘-이라기보다’(or rather), ‘적어도/최소한’(at least), ‘정확히 말하자면’(to be more precise)을 들었다. 자세한 분류 내용은 [그림 II-3]과 같다.

27) 신현숙(2014: 102)에서는 한국어에서 독립적으로 쓰이는 언어 형식을 유형별로 제시하였다.

느낌	감정	아, 아 참, 아하, 아이고, 예끼, 아무렴
	의지	어라, 자, 천만에, 옳지, 좋다, 그렇지, 옳다
호응	부름	여보, 여보세요, 여보게, 애
	대답	예, 그래, 오냐, 글썄



[그림 II-3] 기능 문법의 접속 체계(할리데이와 마티에센, 2004: 524-585)

즉, 이 분류는 결속 의미를 중심으로 하고 접속과 관련된 문법적 기능과 상관 없이 모든 언어 요소들이 특정 기준에 따라 유형화된 분류라고 할 수 있다. 그러나 본고에서 설명적 말하기에서 화제 전환 기능과 아울러 내용 접속 기능을 하는 구어 화제 전환 표현에서는 내용 관련 기능을 선행과 후행 화제 관계를 중심으로 두고 분류하기 때문에 할리데이와 마티에센(2004:524-585)이 제시한 분

류와 차이가 있다. 한국어 교육에서 접속부사 내용과 관련된 기능을 분류한 연구는 하영우(2015)가 있다. 이 연구는 선행 내용과 후행 내용의 관계를 중심으로 두고 구어 접속부사의 내용과 관련된 기능으로 분류하였으므로 본 연구의 관점과 일치한다고 볼 수 있고 자세한 내용은 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 기능에 따른 구어 화제 전환 표현 분류(하영우, 2015)

하위 유형	의미	대표 표현
양보/대립	선행 내용과 후행 내용이 대립되거나 대조적인 관계를 이루는 유형	그런데, 그래도, 하지만, 그러나
인과	선행 내용이 원인가 결과의 관계를 가지는 유형	그러니까, 그래서
나열	열거 방식을 통한 접속 유형	그리고, 또, 또한
전제/조건	선행 내용이 후행 내용의 전제나 조건이 되는 유형	그러면
수금	앞서 내용을 긍정하고 후행 내용을 이어나가는 유형	하기는, 하기가
가정/의혹	선행 내용을 가정하거나 후행 내용을 가정할 수도 있음을 의심할 때 쓰이는 유형	혹시, 혹시나
복귀	선행 내용을 막론하고 후행 내용을 이어나가는 유형	아무튼, 어쨌든, 하여튼
부연	선행 내용을 보충하거나 한층 더한 내용을 덧붙이면서 후행 내용에 접속하는 유형	게다가, 그러다가

하영우(2015)는 구어 자료에 나타난 접속부사의 관계 접속 유형을 [양보/대립], [인과], [나열], [전제/조건], [복귀], [수금], [가정/의혹], [부연]으로 총 8가지 하위 범주로 분류한다. 이 분류에서 [양보]와 [대립]은 한 범주로 설정되어 있고 [전제]와 [조건]도 한 범주로 설정되어 있다. 그런데 한국어 문법을 가르칠 때 이처럼 범주를 간단히 축소하여 제시할 수 있는 것이 아니다. 언어 상황에 따라 학습자가 실제 달리 사용할 수 있기 때문에 교수학습 시에는 위

와 같이 자의적으로 묶어서 제시할 수 없다. 따라서 한국어 학습자를 교육할 때는 구어 화제 전환 표현을 보다 분명하게 분류하여 교육할 필요가 있다.

[수궁]의 {하기는}과 {하기야}와 같은 경우는 『표준국어대사전』에서 ‘실상 적당히 말하자면’이라는 뜻으로, ‘이미 있었던 일을 긍정하며 아래에 어떤 조건을 붙일 때에 쓰는 접속부사’라고 설명하고 있다. 이 접속부사들에 대한 『표준국어대사전』의 예시는 아래와 같다.

(4) 하기는 그래./햇살은 활짝 퍼졌으나 아직 뜨겁지는 않았다. 하기는 이제 여름은 가고 있었으니까.《박경리, 토지》/소식을 들었을 법도 한데 수로 공사에 돈을 대었던 전주에게서는 아직 아무 연락이 없었다. 하기는 동업으로 일을 시작한 것도 아니니 그쪽에서 애가 탈 리도 없다.《한수산, 유민》

(5) 그 아이가 합격을 했다고? 하기야 그 정도로 열심히 했으면 떨어지는 게 이상하지./나이가 들수록 대불이를 그리는 눈빛이었다. 난초의 눈이 그렇게 말하고 있었다. 하기야 열네 살이면 남정네가 봉숭아꽃보다 더 좋아질 나이이기도 하다.《문순태, 타고르는 강》

(4,5)에서 보듯이 {하기는}과 {하기야}는 접속부사로서 주로 구어 대화 상황에서 과거에 일어나는 사건에 대해 인정하면서 뒷내용을 덧붙여 더 설명하는데에 사용하는, 화자 간 상호작용성이 강한 표현이다. 화자의 발화가 끝나고 청자가 반응하는 일방적 설명적 말하기 상황에서는 활용성이 높지 않으므로 본고의 구어 화제 전환 표현 목록에서는 제외할 필요가 있다.

본 연구에서 살펴본 구어 화제 전환 표현은 서정수(2005)의 문장 연결 부사류어²⁸⁾와 밀접한 관계가 있다. 문장 연결 부사류어는 앞 문장을 의미적으로 이어받아 뒷문장과 연결하면서 수식하는 것이기 때문이다. 이런 문장 연결 부사들은 그 기능에 비추어 뒷문장의 첫머리에 놓이는 것이 일반적이다(서정수, 2005: 42). 서정수(2005)에서 문장 연결 부사는 의미적으로 <표 II-5>와 같이 분류되어 있다.

28) 부사류어(adverbials)는 부사(adverb)와 부사구(adverb phrase)를 한데 묶어 가리킬 때 편의상 쓰이는 용어로 정의하였다. 부사어보다 부사어류라는 용어를 쓰기로 한 것은 부사어는 그 뜻이 다소 모호하기 때문이다. 부사어라는 용어는 부사 낱말이라는 뜻이 두드러진 반면에 부사구라는 뜻은 잘 드러나지 않기 때문이다(서정수, 2005: 3).

<표 II-5> 문장 연결 부사어류 의미 체계(서정수, 2005)

분류	예시
대립 관계	그러나, 그러하나, 그렇지만, 그러하지만, 그런데, 그러한데
양보 관계	그래도, 그러하더라도, 그렇더라도, 그럴지라도, 그럴망정, 그럴지언정, 그렇다 손치더라도, 그런데도
조건 관계	그러면, 그리하면, 그러하면, 그렇다면
인과 관계	그러니까, 그러니, 그래서, 그리하여, 그러므로, 따라서
부가 관계	그 밖에, 그 외에, 그런데다가, 더욱이, 게다가, 그리고

이 분류는 문장과 문장을 연결하는 기준으로 부사를 분류하기 때문에 세부적으로 각 범주를 살펴보면 여러 가지 문제점이 존재한다. 우선, 용언 ‘그러하나’와 ‘그리하다’ 용언형으로 출발한 ‘그러-’류가 이미 하나의 독립된 단어의 자격을 갖추고 있어야 하는데(김미선, 2012), 『표준국어대사전』에 등록되어 있지 않은 부사가 존재한다. 대립 관계 범주에서 {그러하나}, {그러한데}, {그러하지만} 등은 용언 ‘그러하다’와 어미 ‘-(으)나’, ‘-ㄴ/는데’, ‘-지만’과 결합된 표현들이다. 양보 관계 범주의 {그러하더라도}, {그렇다 치더라도}도 마찬가지다. 이 표현들은 현재 국어에서도 실제로 사용되지 않기에 본 연구의 구어 화제 전환 표현 목록에서 제외할 필요가 있다. 다른 문제는 {그리고}와 관련된다. 이 체계에서 {그리고}는 부가 관계 부사로 분류되었다. 그러나 {그리고}는 [계기, 첨가, 동시, 나열] 등의 기본적 의미 기능을 가지며, {그 밖에}, {그 외에}, {그런데다가}, {더욱이}, {게다가}는 보편적으로 [첨가]란 의미 기능을 가지고 있다. 따라서 {그리고}는 가장 두루 쓰이는 기능이 [나열]이므로 다른 부사와 다르게 분류할 필요가 있어 본 연구에서는 [나열] 기능에 포함시키고자 한다.

신현숙(2014: 101)에서는 한국어 품사를 정리하면서 부사를 성분 부사와 문장 부사를 나누었다. 성분 부사는 문장 내에 위치하며 {가만히, 일찍, 이리, 저리, 오늘 등}과 같은 표현이고 문장 부사는 문두에 위치하며 {설마, 만약, 그리고, 왜냐하면} 등과 같은 표현이다. 구어 화제 전환 표현은 문장과 문장 간 의미를 연결하는 언어 장치로서 문장 부사와 같은 의미 기능을 가진다. 이 분류에서 간단하게 부사 분류를 하고 예시를 제시하였는데 문장 부사가 그 의미 기능에 따라 분류되지 않았다.

앞에서 논의한 바와 같이 본 연구는 할리데이(2004)의 언어 연결 장치 목록을

참고하고 하영우(2015)와 서정수(2005)의 분류를 재분류한 후 사전에 등록되지 않은 표현을 제외하고 구어 화제 전환 표현을 정리하여 <표 II-6>과 같이 설정하고자 한다.

<표 II-6> 기능적 의미에 따른 구어 화제 전환 표현 분류

분류	의미	대표 표현
1. 양보	선행 화제와 후행 화제가 양보 또는 방임의 뜻을 나타낸다.	그래도, 그렇더라도, 그럴지라도, 그런데도
2. 대립	선행 화제와 후행 화제가 대립되거나 대조적인 관계를 이룬다.	그런데, 그러나, 하지만
3. 인과	선행 화제가 원인과 결과의 관계를 가진다.	그러니까, 그래서, 그러므로
4. 나열	선행 화제와 후행 화제가 공통성을 지니고 나열 형식에 쓰인다.	그리고, 또, 또한
5. 조건	선행 화제가 조건이 되고 후행 화제가 그것을 바탕으로 서술된 것이 된다.	그러면, 그렇다면
6. 수긍	앞서 화제를 긍정하고 후행 화제를 이어나간다.	물론
7. 가정	선행 화제를 가정하거나 가상한다.	혹시, 혹시나, 아마, 만일, 가령
8. 부연	선행 화제를 보충하거나 한층 더한 내용을 덧붙이면서 후행 화제와 연결한다.	게다가, 특히, 다만, 단, 그 외에, 그 밖에, 더욱이, 그런데다가, 즉

설명적 담화에서 구어 화제 전환 표현은 화제를 전환시키면서 선·후 화제를 의미적으로 연결하는 역할을 한다. 본 연구에서 설정된 기능적 범주는 총 여덟 개의 범주인 양보, 대립, 인과, 나열, 조건, 수증, 가정, 부연이며, 구어 화제 전환 표현의 특징은 다음과 같다. 첫째, 선행 화제와 후행 화제를 의미적으로 연결하는 독립된 표현이라는 의미적 특징을 갖는다. 둘째, 단일 형식과 복합 형식 모두 존재한다는 형태적 특징을 갖는다. 셋째, 통사적 특징으로 문

장에서 상대적으로 자유로우며 주로 문두에 위치한다. 이러한 특징을 바탕으로 본 연구에서 설정한 구어 화제 전환 표현 목록은 다음과 같다.

{그래도}, {그렇더라도}, {그렇지라도}, {그런데도}, {그런데}, {그러나}, {하지만}, {그러니까}, {그래서}, {그러므로}, {그리고}, {또}, {또한}, {그러면}, {그렇다면}, {물론}, {혹시}, {혹시나}, {아마}, {만일}, {가령}, {게다가}, {특히}, {다만}, {단}, {그 외에}, {그 밖에}, {더욱이}, {그런데다가}, {즉}

이를 학습자 자료의 예를 들어 설명하자면 [나열]과 같은 경우 (6)과 같은 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 볼 수 있다.

(6) 어 사 계절이 한국처럼 뚜렷 뚜렷하지 않지만 그 봄, 여름 가을 겨울 다 있으니까 그, 다양한 날씨 느낄 수 있는 것 같아요. 그리고 하노이 사람이 그렇게 친절하고 도움이 필요하면 다: 도움이 받을 수: 있는 것 같아요. <S1-1>

(6)은 하노이 소개에 대한 담화 내용의 일부이다. (6)에서 {그리고}는 ‘사 계절 다양한 날씨’라는 선행 화제와 ‘하노이 사람이 친절하다.’라는 후행 화제를 전환하는 기능을 보여 줬음을 알 수 있다. 아울러, [전환] 기능과 동시에 {그리고}는 (4)에서 ‘하노이 소개’라는 담화 화제에서 거시적 화제를 열거하고 이어주는 데에 사용되어 있으므로 [나열]을 하고 있다. 즉, {그리고}가 화제 [전환] 기능을 하면서 의미적으로 [나열]이란 기능을 하고 있다. (7)은 [대립] 중 {그런데}의 예이다.

(7) 그리고 음 한국에 겨울에는 눈이 많이: 오잖아요. 근데 베트남에는 눈 거의 없다고 해야 돼요. <S2-3>

(7)은 한국과 베트남 날씨 비교에 대한 담화 화제 내용의 일부이다. (5)에서 S2는 ‘한국의 겨울에는 눈이 온다.’라는 선행 화제와 ‘베트남의 겨울에는 눈이 오지 않는다.’라는 후행 화제가 대립적인 관계로 연결되고 있음을 표현하기 위해 {그런데}를 사용하였다. (7)의 {그런데}와 같은 경우에는 구어 화제 전환 표현은 대체로 선후 화제 간의 관계를 명시적으로 표시해 주는 기능을 하지만 선후 화제 간의 관계 표시가 늘 명확하게 드러나는 것은 아니다. 이는 아래

예를 살펴보면 더 잘 알 수 있다.

(8) 여러분은 아사다시피 세계 경제가 발전할수록 환경 오염은 점점 심해집니다.

특히 도시에서이죠. 근데 원 원인이 무엇인가 알 알고 계십니까? <S10-2>

(8)은 S10의 환경오염 문제의 원인과 해결 방법에 대한 담화 내용의 일부이다. (8)에서 {그런데}를 사용하고 있으나 (7)의 {그런데}와는 기능적으로 차이를 보인다. (6)에서는 선후 내용이 대립적인 관계임을 표시해 주는 데에 비해, (7)의 {그런데}는 선후 내용이 대립적인 관계임을 표시해 준다고 할 수 없다. (8)의 {그런데}는 거시적 화제를 전개해 나가면서 선행 내용을 바탕으로 후행 내용을 단순하게 이어나갈 때 사용된다. 이를 [단순 접속] 기능이라고 부른다. 국어교육에서 안정아와 남경완(2011)은 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타나는 화제 전환 표현을 살펴본 결과 [단순 접속] 기능을 하는 표현을 관찰하게 되었다. 한국어를 모어로 사용하는 초등학교 1학년 화자는 화제 전환 표현을 정확하게 사용하지 못하여 문맥의 의미를 잘 표현하지 못하고, 이로 인해 화제 전환 표현의 과잉 사용 현상이 나타난다고 하였다. 안정아와 남경완(2011)은 의미 기능을 떠나서 발화자가 본인의 발화를 끊임없이 이어갈 수 있도록 화제 전환 표현을 사용한다고 주장하였다. 또한, 하영우(2015)²⁹도 [단순 접속] 기능을 하는 화제 전환 표현이 사용된 것은 구어가 갖는 특수성에 기인한 것이라고 하였다.

(9) 공장, 사업장, 그리고 자동차로부터 배출되는 유해가스의 양을 최대한으로서 최대 제한해야 합니다. 그리고 마지막으로 농약을 사용하면: 하지 않습 농약을 사용하지 않습니다. 이상입니다. <S15-2>

(9)는 환경오염 문제와 해결 방법에 대한 발화 내용의 일부이다. S15는 선행 화제인 ‘유해 가스를 제한해야 한다.’와 후행 화제인 ‘농약을 사용하지 않는다.’ 사이에 {그리고}를 사용하였다. 선행 화제와 후행 화제는 환경오염 해결 방안이 중심 화제에 속한 내용이므로 {그리고}의 나열 기능으로 판단되기

29) 이 연구에서는 성인 한국어 모어 화자 구어 대화 담화 분석을 통해 한국어 모어 화자의 구어 자료에 나타난 접속부사의 내용 관련 기능 중 [단순 접속]이 1위(37.49%)로 나타나는 결과를 보여 준다.

쉽다. 그러나 {그리고} 뒤에 ‘마지막으로’라는 순서상 나오는 표제어를 사용하고 있기 때문에 {그리고}는 단순한 선·후행 화제의 접속 표현으로 판단된다.

앞서 구어 화제 전환 표현에 대한 정의와 분류 체계를 살펴보았다. 본 연구에서는 구어 화제 전환 표현을 선택하여 사용하는 것을 하나의 전략으로 보는 관점을 취하고 있다. 따라서 담화 유형에 따라 구어 화제 전환 표현이 달라지는 양상이 나타나게 되며, 설명적 말하기 중심으로 구어 화제 전환 표현 사용 양상 및 문제점을 도출하고자 한다. 다음 절에서는 한국어 교육에서 설명적 말하기의 위상 및 구어 화제 전환 표현 사용과 설명적 말하기 능력 간의 상관관계를 살펴볼 것이다.

3. 구어 화제 전환 표현과 설명적 말하기

1) 설명적 말하기의 개념과 유형

말하기에서는 말하는 상황이나 목적이 가장 중요한 요소이다. 따라서 말하기 유형을 분류할 때 위 요소들이 핵심적인 기준이 된다. 안기수(2003)은 말하기 유형을 말하기 목적에 따라 설명을 위한 말하기 방법, 설득을 위한 말하기 방법, 보고를 위한 말하기 방법, 환담을 위한 말하기 방법, 친교를 위한 말하기 방법으로 나누고, 참여 형태에 따라 개인적인 말하기 방법, 집단적인 말하기 방법, 대중적 말하기로 분류하고 있다. 임지룡(2013)의 연구에서는 말하기의 목적과 참여자의 의도를 기준으로 말하기 유형을 설명하기, 설득하기, 친교 나누기, 정서 표하기로 나누었다. 또한, 국어교육에서는 일반적으로 말하기의 의도나 목적을 기준으로 말하기의 유형을 정보 전달적인 말하기, 설득적인 말하기, 사회적 상호작용의 말하기, 정서 표현의 말하기로 분류하고 있다. 이와 같이 말하기 유형이 다양한 기준으로 분류되어 있지만 한국어 교육에서는 기본적으로 말하는 상황과 목적, 참여자의 의도에 따라 설명적 말하기(정보 전달적 말하기), 설득적 말하기, 친교 나누기(상호작용적 말하기), 정서 표현 말하기로 나눈다.

민병곤(2006)은 말하기 교육의 핵심 목표를 음성 언어 장르의 운용 능력을

함양하는 것으로 규정하고, 학습자의 개인 특징, 담화의 내용과 형식 정보, 교육 자료의 체계 측면에서 교육적으로 유의미한 담화 유형에 따라 교육 내용을 선정해야 함을 주장한 바가 있다. 전은주(2007: 409)는 ‘지식 중심형’, ‘담화 중심형’, ‘복잡형’으로 말하기 교육 내용 구성을 나누었는데 그 가운데 ‘담화 중심형’은 특별한 상황과 목적, 종류에 따라 적절한 담화를 생산하고 수행하는 데 필요한 지식을 이해하게 하고 담화를 실제적으로 수행하고 익히도록 하는 교육 내용 구성 유형으로 매우 중요하다고 밝힌 바가 있다. 이창덕(2007)에서도 담화 유형을 중심으로 하여 담화 유형 체계에 대한 내용과 연습 활동을 언어 교육에서 강조한 바가 있다. 한국어 교육 연구로 양상(2014)에서도 담화 유형을 중심으로 말하기 교육 내용을 구성하는 것이 교육적 효율성 측면에서 의미가 있다고 하였다. 따라서 한국어 교육에서는 학습자가 담화 유형에 따른 담화 내용과 형식에 대한 지식을 이해하고 수행하는 능력을 갖춰야 함이 강조되고 있다고 하겠다.

실제성에 기반을 둔 외국어 교육은 학습자 수행 중심과 경험 중심을 초점을 두며, 언어 교육의 과정에서 교육 목표를 달성하기 위해 교과서 같은 자료와 연습 활동으로 수업이 진행되기보다는 실제 언어를 반영할 수 있는 언어 자료와 학습자 경험에서 찾을 수 있는 연습 과제로 수업이 진행된다면 학습자의 언어 능력을 신장하는 데에 효과적일 수 있다(전은주, 2010). 베트남에서는 중·고급 학습자의 한국인과 의사소통 상황이 주로 학교 밖 문화 차이를 소개하거나 설명하는 상황들이다. 베트남인 학습자가 성공적인 언어 학습 달성과 원활한 의사소통 능력을 갖기 위해서는 실제 상황에서 응용할 수 있는 다양한 담화 유형으로 말하기 연습을 할 기회가 주어지는 것이 중요하다. 즉, 한국어 말하기 교육에서 한국과 베트남 문화 차이 등과 같은 내용을 설명하는 연습이 충분히 이루어져야 한다. 이처럼 외국어로서의 한국어 교육에서 실제성 원리에 의한 설명적 말하기의 교육의 필요성을 확인할 수 있다.

설명적 말하기는 하나의 담화 유형으로 구어적 특징을 가지고 있고 문어적 특징을 가진 설명적 텍스트와 구별된다. 설명적 담화에 대한 여러 학자들이 정의를 정리하면 다음과 같다.

- ① 브링커(Brinker, 1985): 설명적 텍스트가 정보 전달기능을 수행하는 제보 텍스트라고 명명한다. 설명적 텍스트는 일정한 지식과 정보를 전달하려는 사실을 수용자에게 이해시키는 기능을 수행한다.
- ② 이재희(1993: 30): 설명적 텍스트는 시간과 공간의 기술이나 광범위한 정의 내용을 포함하며 독자에게 정보를 전달하거나 설득하기 위한 것으로 생산된 담화 유형을 의미하고 주요 목적은 개념을 설명하고 독자에게 정보를 알리는 것이다.
- ③ 박갑수(1994: 451): 설명적 텍스트는 사물이나 사실에 대해 객관적인 태도로 설명을 하며 독자를 설득하려고 하기보다는 이해를 도우려는 의지를 가진 텍스트이다.
- ④ 서정수(1995): 설명적 텍스트는 정보성 텍스트이다. 정보성 텍스트는 텍스트 수용자(독자)의 이해력에 호소하여 이미 알려진 사실에 대한 지식을 아직 모르고 있는 사람에게 전달하여 이해시키는 것이 목적이다. ‘그것은 무엇인가?’, ‘어떤 성질을 지니고 있는가?’, ‘어떤 가치가 있는가?’ 등의 질문에 대하여 논리적이고 명쾌하게 대답함으로써 텍스트 수용자의 궁금증을 풀어주려는 목적으로 생산되는 텍스트 유형이다.
- ⑤ 이경화(1998: 113): 설명적 텍스트는 이야기체와 함께 교수·학습에서 중요한 비중을 차지하는 전형적인 텍스트 유형이다. 독자에게 정보를 전달하거나 독자를 설득하려는 목적으로 생산된 유형으로 논리성이 특징이다. 비록 이것이 오락이나 심미적 영향력을 주기 위해 쓰여 질 수는 있으나 주요 목적은 개념을 설명하고 독자에게 정보를 알리는 데에 있으므로 설명적 텍스트에 논증적 텍스트를 포함시킨다.
- ⑥ 서지연(1999): 설명적 텍스트는 생산자가 수용자에게 어떤 것에 대한 정보를 전달하는 제보 기능을 지배적으로 수행하기 위해 구조적으로 응집된 언어 연쇄이다.
- ⑦ 브룩과 워렌(Brook & Warren, 1979: 44-45): 설명적 담화는 그 의도가 무엇인가를 설명하는 텍스트로, 독자에게 어떤 개념을 분명하게 만들어 주고, 상황을 설명하고, 용어를 정의하고, 방향을 잡아주는 것으로 간단히 말해서 알리는 것이다.
- ⑧ 이미림(2014): 설명 담화는 화자가 한 명이나 그 이상의 사람에게 정보를 전달하는 것으로 자신이 필요로 하는 정보를 찾아내고, 찾아낸 정보를 의미 있게 처리해 나가는 말하기 유형으로 정의하고 설명 담화는 대화나 이야기에 비해 문어적이며 형식성이 높은 장르이다.

①~⑧은 설명 텍스트에 대한 정의³⁰⁾이고 ⑦과 ⑧은 설명 담화에 대한 정의이며, 모든 정의는 기능을 기반으로 이루어져 있다. 설명적 텍스트에 설명과

30) ①부터 ⑦까지는 서지연(1999)에서 재인용한 내용이다.

설득 기능을 포함시키는 텍스트 유형이라고 보는 논의(⑤)가 있고 정보를 전달하는 주요 기능만 하는 텍스트 유형이라고 보는 논의(①, ②, ③, ④)가 있다. ①에서 ⑥까지는 주요 문어 상황에서 설명적 텍스트를 정의하는 것에 비해 ⑦과 ⑧은 말하기 상황에서의 설명 담화를 정보를 전달하는 담화 유형이라고 정의하고 있다. 담화의 구조와 기능을 엄밀하게 구분하는 것이 적절하지 않지만 한국어 교육에서는 텍스트나 담화 유형을 기능별로 나누어 그에 따른 언어 내용과 형식을 교육하는 것이 더 효과적이다. 따라서 본 연구에서 설명적 말하기는 설득적 말하기³¹⁾와 서로 다른 구조의 담화를 가지고 있다고 보고 설명적 말하기를 아래와 같이 정의하고자 한다.

설명적 말하기는 한 명이나 그 이상의 사람에게 정보를 전달하는 목적으로 하며, 화자가 풍부한 표현을 사용하여 알리고자 하는 내용을 논리적인 구조로 전개하여 청자를 이해시키는 말하기 유형이다.

설명적 말하기에서 화자는 자신이 전달하고자 하는 정보를 청자가 이해할 수 있도록 정보를 선택하고 각 정보를 논리적으로 연결하기 위해 언어적 장치를 사용하여 말해야 하는데 이는 결코 쉽지 않은 과제이다. 실제 의사소통 상황이 주로 대화로 이루어져 있으므로 한국어 말하기 교육에서도 대화로 말하기 활동을 연습하는 것이 적절하지만, 이야기나 대화보다 설명 담화에서 학습자의 언어 능력이 더 잘 드러난다(이미림, 2014)는 것은 설명적 말하기 유형이 일상 대화보다 학습자에게 더 고차원적인 언어 능력을 요구한다는 것을 시사한다. 담화 유형에 따라 요구되는 언어 능력에 차이가 있으며 이야기 담화보다는 설명 담화에서 더 많은 어휘와 복잡한 구문을 산출하는 것으로 나타나 담화의 유형이 언어 산출에 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있다(Nippold et al., 2005; 방실, 2011). 공식적인 설명적 말하기 상황에서는 화자가 청자에게 어떠한 정보를 알려주기 위해 서론, 본론, 결론 구조로 말할 내용을 전개해야

31) 설득적 말하기는 화자가 본인이 옳다고 생각하거나 본인이 제시한 의견을 상대방에게 이해시키는 목적을 가지는 말하기 유형 중 하나이다. 설득적 말하기 과정에서 상대방의 태도나 행동에 영향을 끼칠 수 있고 결과적으로 말하는 사람이 원하는 방향으로 듣는 사람을 심리적으로 또는 행동적으로 변화시킬 수 있다(양상, 2014).

발표 담화의 정체성과 완결성이 확보되고 하나의 텍스트가 될 수 있다. 한국어를 배우고 있는 중·고급 베트남인 학습자에게 이러한 일방적 말하기를 홀로 구성하는 것은 더 부담스럽고 어렵게 느껴질 가능성이 높다. 따라서 설명적 말하기 유형을 대상으로 담화 화제 전환 표현 양상을 고찰하고 교수학습방안을 제시하고자 하는 본 연구가 수행될 필요성이 있다고 하겠다.

다음으로 설명적 말하기의 세부적인 유형을 살펴보고자 한다. 설명적 담화를 좀 더 자세히 분류하여 설명한 논의는 메이어와 프리들(Meyer & Freedle, 1984), 이삼형(1994)과 서지연(1999)이 있는데 자세한 내용을 살펴보면 이삼형(1994)의 분류와 서지연(1999)의 분류는 주로 메이어의 분류에 따르고 있다. 즉, 설명적 텍스트를 수집, 인과, 문제/해결, 비교/대조의 네 가지의 기본 구조에 기초를 두고 분류하고 있다. 본고에서도 기본적인 설명적 담화 분류인 메이어의 분류에 따라 학습자들의 담화 유형을 살펴보고자 한다.

<표 II-7> 설명 담화 유형(메이어와 프리들, 1984: 128-129)

유형	내용
수집	대등한 의미를 지니는 선행요소와 후행요소가 집합적으로 묶여 있는 구조로 선행요소와 후행요소가 독립적으로 전개되어 단순히 개념이나 생각을 관련지어 모아놓거나 나열할 관계로 가장 자유롭게 조직된다.
인과	독립된 의미가 나열된 것이 아니라 원인이 되는 선행 요소와 결과가 되는 후행 요소가 서로 대등하게 연결되는 의미 관계를 나타낸다.
문제 해결	문제를 앞서 제시하고 뒤이어 문제를 해결하는 방식의 의미 관계를 형성하는 것으로 문제가 되는 선행 요소와 결과 되는 후행 요소 사이에 시간적인 전후 관계와 더불어 문제 요소와 결과 요소가 하나 이상의 정보를 공유함으로써 강력한 연결 관계를 형성한다.
비교	유사점이나 차이점을 지니는 선행요소와 후행요소를 대등하게 연결하는 의미관계로 여러 관점에서 각각 특징을 비교/대조할 때 사용된다.

<표 II-7>과 같이 일반적으로 설명 현상은 네 가지 유형으로 나뉘는데 한국어 교육에서 소개하기 기능은 수집 구조에 속하고 설명하기 기능은 원인 구

조, 문제 해결 구조와 비교/대조 구조를 포함한다. 즉, 설명적 말하기는 소개하기와 설명하기라는 기능을 포함한다.

설명적 말하기가 하나의 말하기 기능으로서 말하기 유형의 하위분류이므로 설명적 말하기 능력 구성 요소는 기본적인 말하기 능력 구성 요소를 포함한다. 한편으로 학습자들이 다양한 말하기 장면에서 자신의 생각과 느낌, 자기가 알고 있는 정보나 지식을 상대방에게 잘 전달할 수 있어야 한다. 말하기를 잘 하기 위해서는 화자가 문법, 발음, 또는 어휘와 같은 언어적으로 특정한 지식을 발화에 사용할 목표 언어로 표현할 줄 알아야 할 뿐만 아니라 언제, 어디서, 어떤 방법으로 목표언어를 산출해야 효과적인지를 알고 있어야 한다. 이 모든 것은 말하기 능력 구성 요소에 포함된다.

2) 설명적 말하기 능력 구성 요소

말하기 능력 구성 요소, 혹은 의사소통 능력 구성 요소에 대한 논의가 다양하게 이루어져 왔으나 대다수 한국어 교육 연구는 영어교육에서의 연구 성과를 바탕으로 한국어교육에 적용하였으며 실제 평가에서의 활용을 초점에 두면서 모형화 시킨 것이다(나카가와 마사오미, 2014). 지금까지 외국어 교육에서 많이 적용된 의사소통 능력 구성 요소 모형은 <표 II-8>과 같이 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980)의 의사소통 능력 구성 요소 모형이다. 이 구성은 언어와 언어 사용에 관한 내재적 지식과 실제 의사소통 과정에서 이러한 지식을 활용 정도에 초점을 맞추어 구성되었다.

문법적 능력은 문법 및 어휘를 수용하는 능력을 말한다. 즉 문법에 맞는 문장을 만들고 그 문장을 이해할 수 있어야 한다. 사회언어학적 능력이란 사회문화적 규칙과 담화 규칙에 대한 지식을 포함하며 사회 맥락 속에서 그 의미를 이해하는 것을 말한다. 즉, 주어진 상황에 적절하게 구두 및 문자 언어를 이해하고 표현할 수 있는 능력을 의미한다. 예를 들어 동일한 언어 내용에 관하여 두 사람이 대화를 나누더라도 두 참여자의 사회 계층적 관계에 따라 언어 표현이 달라진다는 것을 알고 주어진 상황에 적절한 표현을 선택하여 대화를 나눌 수 있는 능력, 혹은 대화 참여자의 관계를 잘 이해하여 대화를 올바

르게 이해할 수 있는 능력은 사회언어학적 능력이라고 할 수 있다. 그리고 담화적 능력이란 상호 연결이라는 관점에서 개별적으로 전달하는 말의 요소를 해석하고, 전체 담화나 문맥과의 관계에서 의미가 어떻게 표현되는지를 해석할 수 있는 능력을 말한다. 이는 담화의 응결성과 응집성을 향상시키는 능력이라고 할 수 있다. 마지막으로, 전략적인 능력이란 언어 지식의 부족 등으로 인하여 저하된 의사소통 능력을 향상시키기 위하여 사용하는 의사소통 전략의 활용 능력을 지칭한다.

<표 II-8> 의사소통 능력의 구성 요소(커넬과 스웨인, 1980)

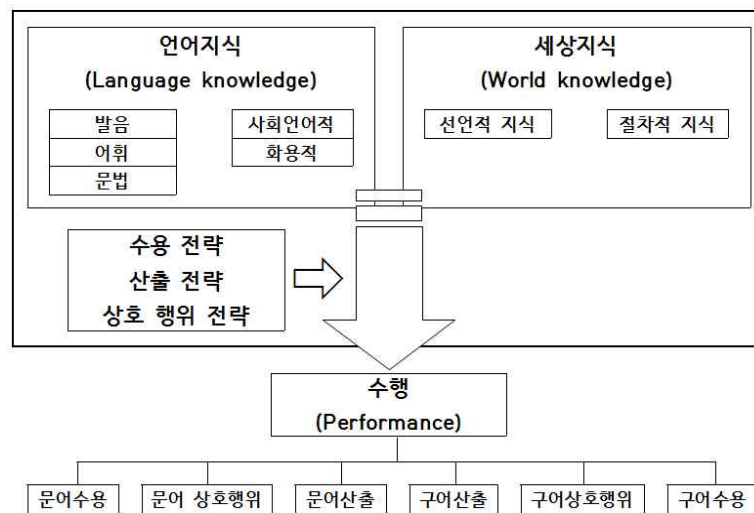
구성 요소	내용
문법적 능력	어휘, 형태, 통사, 의미, 음운 규칙
사회언어학적 능력	언어가 사용되는 사회적 상황에 대한 이해 능력
담화적 능력	담화에 사용된 문장들을 연결하고 연결된 하나의 발화로 부터 전체 의미를 조합해내는 능력
전략적 능력	불충분한 언어 능력과 언어 수행 상의 변인으로 인하여 의사소통에 어려움이 있을 때 이를 보완해 주기 위하여 언어적 또는 비언어적으로 사용될 수 있는 전략

커넬과 스웨인의 모형을 기반으로 발전된 연구는 바흐만과 파머(Bachman & Palmar, 1996)가 있는데 이 연구에서는 언어 능력 혹은 언어 지식을 구성적 지식과 사회언어학적 지식으로 나누고 언어 지식은 문법적 지식과 텍스트적 지식으로, 구성적 지식은 기능적 지식과 화용론적 지식으로 구성하였다. 내용을 요약해 보면 <표 II-9>와 같다.

<표 II-9> 의사소통 능력의 구성 요소(바흐만과 파머, 1996: 62)

구성 요소	내용
구성적 지식 (organizational knowledge)	문법적 지식(grammatical knowledge)
	텍스트 지식(textual knowledge)
사회언어학적 지식 (sociolinguistic knowledge)	화용론적 지식(pragmatic knowledge)
	기능적 지식(functional knowledge)

바흐만과 파머(1996: 62)에서 제시된 모형을 의사소통에서의 언어 처리가 어떤 방식으로 작동하는가에 대한 설명보다는 언어 사용에 관여하고 있는 주요한 상호작용들을 고찰하는 데 주로 적용하였다. 최정순(2006)은 평가의 개발 과정에 대한 생각들을 조직하기 위해 개념적인 기반으로 이해하는 것이 바람직하다고 보고 의사소통 능력의 개념도를 제시하였다.



[그림 II-4] 외국어교육에서의 의사소통 능력 개념도(최정순, 2006)

[그림 II-4]와 같이 의사소통 능력을 결정하는 요인은 언어 지식, 세상 지식, 전략과 전략 사용 지식이다. 언어 사용자의 목표어에 대한 숙련 정도를 ‘숙련도’라고 할 때, 한 언어 사용자의 목표어에 대한 숙련도가 어느 정도인지 측정

하기 위해 그 사람이 목표어에 대한 지식과 언어 외의 지식을 포함한 세상 지식을 어느 정도 잘 알고 있는지 또한 어느 정도 다양한 전략을 사용하는지에 대해 통합적으로 평가한다.

김중섭 외(2010)의 연구에서는 한국어 말하기 평가 범주를 과제 수행 능력, 언어학적 능력, 담화 능력, 사회 언어학적 능력으로 나눠서 각각의 세부 요소를 제시하였다. 앞에 제시한 의사소통 능력 구성 요소를 다시 정리하면 <표 II-10>과 같다.

<표 II-10> 기존 논의의 말하기 능력 구성 요소

연구	의사소통 능력 구성 요소
커넬과 스웨인(1980)	문법적 능력, 사회언어학적 능력 담화적 능력, 전략적 능력
바흐만과 파머(1996)	구성적 지식(문법적 지식, 텍스트적 지식, 사회언어학적 지식 (화용적 지식, 기능적 지식)
최정순(2006)	언어 지식, 세상 지식, 전략 지식, 전략 사용의 양
김중섭 외(2010)	과제 수행 능력, 언어적 능력, 담화 능력, 사회 언어학적 능력, 전략적 능력

이상으로 설명적 말하기 개념과 유형 및 한국어 말하기 능력 구성 요소를 살펴보았다. 본고에서는 <표 II-11>과 같이 커넬과 스웨인(1980)의 분류에 기반을 두고 다른 분류의 구성 요소를 결합하여 설명적 말하기 능력 구성 요소를 설정하고자 한다.

<표 II-11> 설명적 말하기 능력 구성 요소

구성 요소	내용
문법적 능력	- 풍부한 어휘 사용 - 설명적 말하기에 적절한 어휘와 문법, 표현 문형 사용
사회언어학적 능력	- 주어진 상황과 청자를 고려하여 적절한 언어 형식 사용
담화적 능력	- 정보 구현: 정보 선정 - 내용 조직: 논리적인 내용 구조
전략적 능력	- 전략에 대한 지식과 전략 사용의 양: 풀어서 말하기, 바꿔 말하기, 등

<표 II-11>에서 보듯이 설명적 말하기 구성 요소는 총 네 가지로 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력과 전략적 능력이다. 먼저 문법적 능력이란 설명적 말하기에서 적절한 어휘와 표현 문형을 사용하는 능력이다. 다음으로 사회언어학적 능력은 다양한 상황에서 청자에 따라 격식을 고려하여 설명하려고 하는 것을 청자가 흥미를 느끼며 자연스럽게 이해할 수 있게끔 말할 수 있는지와 관련된 요소이다. 담화적 능력은 정보 구현과 내용 조직으로 나뉘는데 어떤 정보를 가져와서 조직하여 말할 내용을 전개하는 능력이다. 마지막 전략적 능력은 청자와 설명하려고 하는 대상을 고려하여 어떤 전략을 세워서 전달하려고 하는 정보를 더 효과적으로 전달 수 있는가와 관련된 능력이다.

이 절에서는 설명적 말하기 및 말하기 능력에 관련된 논의를 분석한 바탕으로 본 연구가 주목한 설명적 말하기 능력 구성 요소를 살펴보았다. 다음 절에서 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용의 중요성에 대해 설명적 말하기 능력의 구성 요소와 관련을 지으며 논의해 보고자 한다.

3) 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용의 의의

설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용의 의의는 설명적 말하기 능력의 네 가지 구성 요소 각각의 측면에서 살펴볼 수 있다. 먼저 문법적 능력은 풍부한 어휘 사용과 설명적 말하기에 적절한 어휘와 문법을 사용하는 것이다. 구어 화제 전환 표현은 한 담화가 구성된 화제들 간의 연결하는 부사이므로 다양하고 적절하게 구어 화제 전환 표현을 사용하는 것은 문법적 능력을 기를 수 있다.

사회언어학적 능력은 주어진 상황과 청자를 고려하여 적절한 언어 형식을 사용하는 능력이다. 언어 사용 상황은 크게 일상 대화 등과 같은 비공식적인 상황과 발표, 연설 등과 같은 공식적인 상황으로 나뉜다. 공식적인 상황에서는 그 상황에서 전달하는 정보에 정확성과 논리성이 더 요구되어 구어 화제 전환 표현 중에서도 문어 성격을 지닌 표현이 많이 사용된다. 반대로 비공식적인 상황에서는 상황의 다양성과 청자와의 친소 관계에 따라 다양한 구어 변이성을 가진 구어 화제 전환 표현을 사용해야 한다. 따라서 구어 화제 전환 표현 사용은 사회언어학적 능력과 긴밀한 관계를 지니고 적절한 구어 화제 전

한 표현을 사용하는 것이 사회언어학적 능력을 높일 수가 있다.

설명적 말하기 능력에서 가장 중요한 구성 요소는 담화적 능력이다. 하나의 담화는 여러 문장과 단락으로 이루어진다. 여러 문장으로 작은 단락이 만들어지고, 여러 작은 단락으로 큰 단락이 만들어지며, 큰 단락으로 하나의 담화가 형성된다. 문장과 문장 간의 연결은 미시적 화제 간의 연결이 되고, 단락과 단락 간의 연결은 거시적 화제 간의 연결이 된다. 말하기 담화에서 화제 간의 연결, 즉 구어 화제 전환 표현은 전체 담화의 결속성과 응집성이 형성되는 과정에서 중요한 역할을 한다. 말하기 담화에서는 미시적 화제가 바뀌는 위치는 쉽게 확인되나 거시적 화제가 바뀌는 위치는 쉽게 파악되지 않을 수가 있다. 이때 학습자는 담화화제와 담화 맥락에 의존하여 거시적 화제 구조를 파악한 후 구어 화제 전환 표현을 적절하게 사용해야 한다. 따라서 학습자가 이를 잘 인식하고 사용할 수 있다면 담화적 능력이 올라감에 따라 학습자의 설명적 말하기 능력도 향상될 것이다.

위에서 살펴본 것과 같이 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현을 사용하는 것은 설명적 말하기 능력 구성 요소와 밀접한 관계를 지니고 있다. 본 연구에서는 한국어 중급과 고급 수준의 학습자에게 화제 전환 표현을 적극적으로 다양하게 사용하는 것은 설명하려고 하는 내용을 더 효과적이고 명료하게 전달할 수 있는 중요한 말하기 전략이라고 본다.

본 연구에서는 베트남 대학에서 공부하고 있는 중·고급 한국어 학습자를 대상으로 구어 화제 표현 사용에 영향을 끼치는 요인을 학습자 모국어와 학습 환경에서 찾아보고자 한다. 이를 위해 먼저 베트남 대학에서의 구어 화제 전환 표현 사용 현황 및 학습자 요구에 대해 살펴보도록 하겠다.

4. 구어 화제 전환 표현의 교육 현황

1) 교재에서의 기술 양상

이 절에서는 구어 화제 전환 표현 교육 현황을 파악하기 위해 한국에서 또는 베트남 현지 대학에서 널리 사용하고 있는 한국어 교재에서의 구어 화제

전환 표현 교육 내용을 분석하고자 한다. 교재는 교사와 학습자를 연결하는 교수·학습의 매개체이며 가르칠 내용을 담고 있는 중요한 자료이다. 교재는 교수·학습의 내용을 규정하는 기능을 하기 때문이다. 즉 교수·학습 내용을 제공하는 동시에 표준이 되는 언어를 제공해 준 것이다³²⁾. 교육 현장에서 문서로 된 교재뿐만 아니라 교사가 별도로 준비한 자료와 다른 매체 형식을 통해 만들어진 자료가 활용되기도 하지만 주요 교재를 분석하는 것은 곧 교수·학습의 중심 내용과 학습 방법을 파악하고 문제를 밝혀 더 개선된 교수·학습 방안을 마련하는 데에 중요하다. 분석 교재 선정 기준은 첫째, 베트남에서 주로 사용하고 있는 교재이고, 둘째는 한국에서 최근 발간된 교재이다. 따라서 경희대학교에서 출판된 한국어 교재³³⁾와 서울대학교에서 출판된 한국어 교재를 분석 대상으로 하겠다³⁴⁾. 분석 대상이 된 교재는 다음과 같다.

경희대학교 한국어: 여섯 권 - 초급 I, 초급 II, 중급 I, 중급 II, 고급 I, 고급 II

서울대학교 한국어 교재: 열두 권 - 한국어 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B

경희대학교 한국어 교재는 총 여섯 권으로 초급, 중급, 고급 기능을 통합한 교재이고 단계 별로 차이를 보이기는 하지만 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 순서로 학습이 진행될 수 있도록 구성되어 있다. 대략적으로 이해부터 표현까지, 음성 언어부터 문자 언어까지 포함하며 도입부터 말하기와 쓰기 연습 활동을 포함되어 있다. 서울대학교 한국어 교재는 총 12권으로 나왔는데 의사소통 능력 신장에 중점을 두되 구어 학습과 문어 학습이 긴밀하게 연계되도록 구성하였다. 이를 위해 어휘와 문법의 연습, 대화문 연습, 담화 구성 연습으로 이어

32) 서종학 외(2007: 14)에서 교재의 기능을 네 가지로 나눠 설명하고 있다. 첫째로는 교수·학습 목표 제시, 둘째로는 교수·학습의 규정, 셋째로는 교수·학습의 전력 제공, 넷째로는 평가의 대상과 자료 제공이라고 들어 설명하고 있다.

33) 최근에 경희대학교에서 기능별 한국어 교재가 출판되었으나 베트남 현지 대학에서 사용하고 있는 교재를 통합 한국어 교재이므로 통합 한국어 교재를 분석 대상으로 선정하게 되었다.

34) 경희대학교 한국어 교재는 하노이 지역 소지한 대학교에 주교재로 널리 사용하고 있고 서울대학교 한국어 교재는 다낭 및 후에 지역에 소지한 대학교에서 주교재로 사용하고 있다.

지는 단계적 말하기 학습을 도입하여 언어 지식의 학습이 언어 사용 능력 습득으로 전이되도록 하였고 읽고 말하기, 듣고 말하기, 읽고 쓰기 기능 통합적 학습이 이루어지도록 구성되어 있다. 각 교재에 다루고 있는 구어 화제 전환 표현 기술 양상을 알아보기 위해 말하기 활동과 문법 설명을 분석 대상으로 삼고 구어 화제 전환 표현 설명 여부, 설명 방식, 설명적 말하기와 관련된 연습 활동으로 살펴보았다.

우선 구어 화제 전환 표현에 대한 별도의 설명이 있는지 살펴보았다. 이 교재들에서는 문법에 대해 체계적인 설명이 수록되어 있으나, 문법 설명 부분에서 구어 화제 전환 표현에 대한 설명은 찾을 수 없었다. 다만 『경희대학교 한국어 고급 II』에서 ‘화제를 바꿀 때’와 ‘화제를 종료하고 싶을 때’라는 내용을 아래와 같이 제시하고 있다.

화제를 바꿀 때:

그러면 이번에는 -에 대해 이야기해 볼까요?

그러면 이번에는 직장 생활에 대해서 이야기해 볼까요?

- 에 대해서는 충분히 논의된 것 같습니다. 이번에는 - 에 대해서 한 번 이야기해 보죠.

직장 생활에 대해서는 충분히 논의된 것 같습니다. 이번에는 노화에 대해서 한번 이야기해 보죠.

화제를 종료하고 싶을 때:

그 문제에 대해서는 이제 충분히 이야기가 된 것 같습니다.

이제 이야기를 마무리할 때가 된 것 같습니다.

다음으로 구어 화제 전환 표현에 대한 설명 방식을 살펴보겠다. 『경희대학교 한국어 고급 II』에서는 위의 발췌한 내용과 같이 공식적인 발표이나 강의 상황에서 화제를 바꾸거나 화제를 종료할 때 사용하는 표현 문형과 그 예시를 제시하였다. 경희대학교 한국어 교재는 각 단원에서 목표 문법 항목을 예시로 제시하고, 그에 대한 자세한 설명 내용은 따로 정리되어 있다. 그러나 화제를 전환하거나 화제를 종료할 때 사용할 수 있는 표현 문형에 대해서는 예시 문장만 언급되었고 ‘화제’나 ‘화제 전환 표현’에 대한 개념적 설명을 따로 제공하지 않는다.

구어 화제 전환 표현 중 단일 형식인 부사 가운데 ‘그러-’ 계열의 대표 표현인 {그래서}, {그러면}, {그러므로}와 같은 경우는 ‘그러-’ 용언과 접속 형태인 ‘-아/어서’, ‘-(으)니까’, ‘-(으)므로’를 합쳐서 만들어진 표현이다. 문법 설명 부분에서 이들 표현에 대한 설명 여부와 설명 내용을 확인한 결과 어미와 관련된 설명만 제시하고 구어 화제 전환 표현에 대한 설명은 제공되지 않았다.

<표 II-12> 경희대학교 한국어 교재에서의 문법 설명 예시

문법 항목	설명 내용
- (동사) (으)므로	앞말이 뒷말의 원인이나 이유 등의 근거가 됨을 나타낸다. 예) 뼈를 깎는 노력이 있었으므로 그에게 오늘의 영광이 있었다. 타의 모범이 되므로 이에 상장과 상품을 수여함. 원인을 나타내는 ‘아서/어서’의 문어체 표현이다.
- (동사) 아/어도	1. 아직 일어나지 않은 일을 가정하지만, 뒷 절에는 그와 반대되는 또는 기대에 어긋나는 부정적인 사실이 옴을 나타냄. 예) 설령, 그가 살아 돌아온다 해도 일은 그렇게 순조롭지 못할 걸세. 이것은 고층 건물 옥상에서 땅 위로 떨어뜨려도 절대로 깨지지 않는 강화 유리다. 2. 과거 사실의 반대를 가정으로 어떤 행동을 가정해도 마찬가지라는 뜻을 나타냄. 예) 그는 병원에 갔어도 희생하지 못했을 것이다. 사장을 만났어도 밀린 임금을 모두 반지는 못했을 거야. *‘(-으)면’이 영향을 미치는 조건인데 반하여, ‘아/어도’는 영향을 미치지 않는 조건을 말할 때 쓴다. ‘-ㅇ이다/아니다’는 ‘-이라도/아니라도’와 같이 쓰이기도 한다.

이들 어미에 대한 설명은 <표 II-12>와 같이 『경희대학교 한국어 중급 II』의 문법 설명 부분에서 기재된 내용이다. 경희대학교 한국어 교재에는 각 과 단원에서 문법 항목에 대한 예시와 연습 문제를 제시하고 문법 항목에 대한 설명은 따로 정리되어 있다. 문법 설명 부분에서는 어미의 의미 기능과 예시만

언급하고 구어 화제 전환 표현과 관련 설명이 언급되지 않고 있다. [원인]의 {그러므로}와 [양보]의 {그래도}에 관한 설명 역시 ‘-(으)므로’와 ‘-아/어도’의 설명 부분에서 빠져 있다.

서울대학교 한국어 교재에서도 마찬가지로 어미에 대한 설명은 자세히 제시되어 있으나 구어 화제 전환 표현에 대한 언급이 없다.

<표 II-13> 서울대학교 한국어 교재에서의 ‘A/V-(으)면’의 설명 예시

문법 항목	설명 내용									
A/V-(으)면	<ul style="list-style-type: none">• 불확실하거나 아직 이루어지지 않은 사실을 가정하여 나타낼 때 사용한다.• 형용사, 동사와 결합한다.									
	<table><tr><td></td><td>받침 ×</td><td>받침 ○</td></tr><tr><td>형용사</td><td>복잡하다 + -면 → 복잡하면</td><td>많다 + -으면 → 많으면</td></tr><tr><td>동사</td><td>오다 + -면 → 오면</td><td>받다 + -으면 → 받으면</td></tr></table>		받침 ×	받침 ○	형용사	복잡하다 + -면 → 복잡하면	많다 + -으면 → 많으면	동사	오다 + -면 → 오면	받다 + -으면 → 받으면
		받침 ×	받침 ○							
	형용사	복잡하다 + -면 → 복잡하면	많다 + -으면 → 많으면							
	동사	오다 + -면 → 오면	받다 + -으면 → 받으면							
예) 길이 복잡하면 지하철을 타세요. 사람이 많으면 다음에 갈 거예요. 음식이 너무 맛있으면 우유를 드세요. 내일 비가 오면 집에서 설 거예요. 집에 도착하면 전화하세요. 생일에 무슨 선물을 받으면 좋아요? 이 구두를 신고 걸으면 다리가 아파요. 나나 씨 전화번호를 알면 가르쳐 주세요.										
<ul style="list-style-type: none">• 'ㄴ' 불규칙 형용사(추우면, 더우면, 매우면, 쉬우면, 어려워면-, 'ㄹ' 탈락 형용사(길면, 멀면), 'ㄷ' 불규칙 동사(들으면, 걸으면)의 활용에 유의한다.										

<표 II-13>은 서울대 한국어 교재에서 ‘-(으)면’에 대한 설명 내용이다. 다른 문법 설명 예시는 <표 II-14>와 같다.

<표 II-14> 서울대학교 한국어 교재에서의 'A/V-아/어서'의 설명 예시

문법 항목	설명 내용												
A/V-아/어서	<ul style="list-style-type: none">이유나 근거를 나타낼 때 사용한다.형용사, 동사와 결합한다.												
	<table><tr><td></td><td>ㅏ, ㅑ</td><td>하다</td><td>ㅓ, ㅕ, ㅣ ...</td></tr><tr><td>형용사</td><td>많다 + -아서 → 많아서</td><td>따뜻하다 → 따뜻해서</td><td>맛있다 + -어서 → 맛있어서</td></tr><tr><td>동사</td><td>오다 + -아서 → 와서</td><td>좋아하다 → 좋아해서</td><td>먹다 + -어서 → 먹어서</td></tr></table>		ㅏ, ㅑ	하다	ㅓ, ㅕ, ㅣ ...	형용사	많다 + -아서 → 많아서	따뜻하다 → 따뜻해서	맛있다 + -어서 → 맛있어서	동사	오다 + -아서 → 와서	좋아하다 → 좋아해서	먹다 + -어서 → 먹어서
		ㅏ, ㅑ	하다	ㅓ, ㅕ, ㅣ ...									
	형용사	많다 + -아서 → 많아서	따뜻하다 → 따뜻해서	맛있다 + -어서 → 맛있어서									
	동사	오다 + -아서 → 와서	좋아하다 → 좋아해서	먹다 + -어서 → 먹어서									
	예) 요즘 일이 많아서 너무 피곤해요. 날씨가 따뜻해서 기분이 좋아요. 음식이 맛있어서 많이 먹었어요. 너무 시끄러워서 공부를 못 했어요. 머라기 너무 아파서 병원에 갔어요. 왜 여행을 못 갔어요? - 조금 전에 빵을 먹어서 그래요. 너무 많이 걸어서 다리가 아픉니다.												
	<ul style="list-style-type: none">명사의 경우에는 '이라서/라서'를 사용한다.												
	예) 방학이라서 요즘 학교에 안 간다. 약속 시간이 열두 시라서 지금 가야 돼요.												
	<ul style="list-style-type: none">명령문이나 청유문은 '-아서/어서'의 후행절이 될 수 없다.												
	예) 음식이 맛있어서 많이 드세요. (×) 날씨가 좋아서 산책할까요? (×)												
<ul style="list-style-type: none">시제를 나타내는 말과 함께 쓰지 않는다.													
예) 영화가 재미있었어요. + 두 번 봤어요. → 영화가 재미있어서 두 번 봤어요. (○) → 영화가 재미있었어서 두 번 봤어요. (×)													

<표 II-14>는 서울대 한국어 교재에서 '-아/어서'에 대한 자세한 내용이 나와 있다. '-(으)면'과 같은 경우에는 '불확실하거나 아직 이루어지지 않은 사실을 가

정하여 나타낼 때 사용하고, 형용사, 동사와 결합 가능, 불규칙 형용사와 결합 형태'와 관련된 내용으로 설명되어 있다. '-아/어서'의 경우 이유나 근거를 나타낼 때 사용하여 형용사, 동사와 결합 가능, 명사의 경우에는 '이라서/라서'로 사용, 명령문이나 청유문에서 '-아서/어서'의 후행절이 될 수 없으며 '시제를 나타나는 말과 함께 쓰이지 않는다.'와 같이 의미, 형태와 문장 유형에 따른 사용 가능 여부, 시제 제약과 같은 자세한 설명과 예시로 구성된다. 그러나 <표 II-13,14>에서 확인할 수 있는 것처럼 [원인]의 {그래서}, [조건]의 {그러면} 구어 화제 전환 표현에 대한 설명이 드러나지 않고 있다. 해당 교재에서는 이들 어미의 문장 차원에서 사용 형태와 의미를 제시하고 예시를 제공하는 차원에 그치고, {그래서}, {그러면}에 대한 내용은 별개로 다루지 않고 있으며, 다른 단원 교재의 문법 설명 부분에서도 이 내용들을 찾을 수가 없었다. 이와 같이 본 연구에서 살펴본 한국어 교재 문법 설명 부분에서 구어 화제 전환 표현과 관련된 독립적인 설명이 존재하지 않음을 알 수 있다. 문법 설명 부분은 대부분 문장 차원에서 연결 어미의 형태와 의미 기능에 대해 기술한 내용으로 구성되어 있다.

이번에는 말하기 활동에서 담화 구성과 구어 화제 전환 표현에 관한 연습 내용이 있는지 각 교재 단원에 제시한 말하기 연습 활동을 살펴보려고 한다. 설명적 말하기 활동에서는 화제 선정이 잘 구성되어 있음을 <표 II-15>에서 확인할 수 있다. 이것은 각 교재에서 말할 내용의 중요성을 강조하는 경향을 보여 준 것이다. 『서울대학교 한국어 2A』에 나온 '고향 소개하기' 말하기 연습 활동에서 '고향에 대해서 소개하고 싶은 것을 메모해 보세요.'와 같은 말하기 전에 '고향의 위치', '풍경', '유명한 것', '대표 음식'이라는 화제로 말할 내용을 생각하고 정리한 후에 말할 수 있게 연습 활동이 짜여 있다. 『경희대학교 한국어 고급 I』에서도 학습자가 말하고자 할 내용을 미리 생각하고 준비할 수 있다. 그러나 담화가 결속성과 응집성이 있는지는 화제의 정보만으로 결정되는 것이 아니다. 화제 간 의미를 잘 보여주는 구어 화제 전환 표현의 사용에 대해 숙지하고 있어야 담화를 보다 잘 구성할 수 있다. 그러나 이들 활동에서 구어 화제 전환 표현에 대한 설명이 없으며 구어 화제 전환 연습 활동도 존재하지 않는다.

<표 II-15> 한국어 교재에서의 설명적 말하기 활동 예시

교재	말하기 연습 활동																																						
서울대학교 한국어 2A	여러분의 고향을 소개해 보세요. <ul style="list-style-type: none">• 여러분의 고향은 어디입니까? 어떤 것입니까? 고향에 대해서 소개하고 싶은 것을 메모해 보세요.• 어디에 있어요?• 어떤 곳이에요?• 뭐가 유명해요?• 어떤 음식이 맛있어요?• 위의 내용으로 여러분의 고향을 소개해 보세요?																																						
	예) 지금부터 제 고향에 대해서 발표하겠습니다. 제 고향은 잘 들어 주셔서 감사합니다.																																						
경희대학교 한국어 고급 I	여러 나라의 새해 풍습을 알아보십시오.																																						
	<table><tr><td></td><td>한국</td><td></td><td></td></tr><tr><td>양력/음력</td><td>음력</td><td></td><td></td></tr><tr><td>명칭</td><td>설날</td><td></td><td></td></tr><tr><td>전날에는</td><td>청소, 목욕, 음식 준비</td><td></td><td></td></tr><tr><td>의상</td><td>한복</td><td></td><td></td></tr><tr><td>아침 인사</td><td>새해 복 많이 받으세요</td><td></td><td></td></tr><tr><td>아침에 하는 특별한 행사</td><td>차례, 세배</td><td></td><td></td></tr><tr><td>음식</td><td>떡국</td><td></td><td></td></tr><tr><td>놀이</td><td>윷놀이, 널뛰기, 열날리기</td><td></td><td></td></tr></table>		한국			양력/음력	음력			명칭	설날			전날에는	청소, 목욕, 음식 준비			의상	한복			아침 인사	새해 복 많이 받으세요			아침에 하는 특별한 행사	차례, 세배			음식	떡국			놀이	윷놀이, 널뛰기, 열날리기				
	한국																																						
양력/음력	음력																																						
명칭	설날																																						
전날에는	청소, 목욕, 음식 준비																																						
의상	한복																																						
아침 인사	새해 복 많이 받으세요																																						
아침에 하는 특별한 행사	차례, 세배																																						
음식	떡국																																						
놀이	윷놀이, 널뛰기, 열날리기																																						

이상으로 한국어 교재의 문법 설명, 말하기 연습 활동에서 구어 화제 전환 표현 설명 여부, 설명 양상 및 연습 활동을 분석을 통해서 한국어교육에서 구어 화제 전환 표현 교육 현황을 살펴보았다. 이를 통해 화제와 구어 화제 전환 표현에 관한 설명이 결여되어 있으며 화제와 관련된 언급이 존재해도 구어

화제 전환 표현에 대한 언급이 존재하지 않음을 알 수 있다. 또한, 문법 설명 부분에서는 연결어미와 관련해서 자세히 설명되어 있으나 구어 화제 전환 표현의 단일 형식인 부사의 형태적, 기능적 설명 및 연습 문제를 찾기가 어렵다. 즉, 구어 화제 전환 표현 목록이나, 동일한 의미 기능을 가지는 구어 화제 전환 표현의 비교 및 설명과 같은 내용이 다루어지지 않고 있다. 또한, 설명적 말하기 연습 활동에서도 화제를 인식하고 말하기 연습할 수 있도록 화제 설정이 잘 되어 있지만 각 화제를 의미적으로 연결하는 연습이 이루어지지 않고 있다. 의사소통 전략으로서의 구어 화제 전환 표현을 적극적으로 잘 사용하는 것은 유창하게 말하기 능력을 기를 수 있고 그에 따라 성공적으로 의사소통 목적을 달성할 수 있게 해 줄 것이다. 따라서 한국어 교육에서 특히, 설명적 말하기 교육에서 구어 화제 전환 표현 교육 내용을 체계적으로 다룰 필요가 있다고 본다.

2) 구어 화제 전환 표현 사용 실태

베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 실태를 알아보기 위해 본 조사와 동일한 말하기 주제를 가지고 학습자에게 말하기 과제를 수행하게 하고 그 자료를 분석하였다.

(1) 구어 화제 전환 표현의 사용 양상

설명적 말하기 담화에서 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 파악하기 위해 한국에 거주하는 유학생³⁵⁾ 중 두 명의 고급 수준의 학습자와 두 명의 중급 수준의 학습자가 설명적 말하기 과제를 수행하고 이를 녹음하여 음성 자료를 수집하였다. 연구자는 이 음성 자료를 반복 청취하고 전사하였다. 예비조사에서 중·고급 학습자 네 명이 직접 녹음한 네 개의 비교 구조 담화에

35) 구어 전환표현 사용 양상에 관한 예비 조사는 2015년 11월 5일부터 2015년 11월 10일까지 실시하였다. 대학에서 한국어과를 졸업하고 한국 거주 기간 3개월 이하인 서울 지역에 거주하고 있는 베트남인 유학생이다. 고급 학습자는 한국어 능력 6급 소지자이고 중급 학습자는 한국어 능력 4급 소지자이다.

대한 정보는 <표 II-16>과 같다.

<표 II-16> 예비 조사 구어 화제 전환 표현 사용 빈도

등급	담화 수	어절 수	화제 전환 표현의 수	100어절 당 빈도(%)
중급	2	165	7	4.24
고급	2	246	8	3.25
합계	4	411	15	3.65

<표 II-16>의 내용과 같이 네 개 예비 자료, 411어절에 나타나는 구어 화제 전환 표현 출현 빈도는 15회이다. 구어 화제 전환 표현은 총 9가지로, {그런데}, {그리고}, {또} {그래서}, {왜냐하면}, {즉}, {그렇지만}, {그러나}, {하지만}의 단일 형식의 구어 전환 표현인 접속부사로만 사용되었다. 100어절 당 3~4개 구어 화제 전환 표현을 사용하고 있고 개별 구어 화제 전환 표현 분포는 <표 II-17>과 같다.

<표 II-17> 예비 조사 구어 화제 전환 표현 사용 양상

구어 화제 전환 표현	또	그런데	그리고	그래서	왜냐하면	즉	그렇지만	그러나	하지만	합계
수량(개)	4	3	2	1	1	1	1	1	1	15
백분율(%)	27	20	13	6.6	6.6	6.6	6.6	6.6	6.6	100

<표 II-17>은 예비 자료에 나타나는 개별 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 제시한 내용이다. 베트남인 중·고급 학습자의 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용 횟수 중에 15회 가운데 [나열]의 {또}와 {그리고}, [양보]의 {그런데}의 빈도가 다른 구어 화제 전환 표현 출현 빈도보다 높게 나타났다. 예비 조사 담화 수가 적어 이러한 특정 구어 화제 전환 표현이 다른 구어 화제 전환 표현보다 더 많이 사용된다는 결론을 내리기는 어렵다. 그러나 구어 화제 전환 양상이 한정적이고 개별 구어 화제 전환 표현 출현 빈도 비중이 차이가 있음을 알 수가 있다.

(2) 구어 화제 전환 표현 사용 특징 분석

고급 학습자 발화 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 특징을 구체적으로 살펴보고자 한다. 이를 위해 담화 구조에 따라 화제 구조를 파악하고 화제 간의 연결하기 위한 구어 화제 전환 표현 사용 여부와 형태적, 기능적 사용 특징을 통해 파악하고자 한다.

(10) 어떤 언어를 배우는 과정에서도 제일 먼저 배워야 하는 것은 항상 인사법입니다. 한국어를 배우는 베트남 학생으로서 베트남의 인사법과 한국의 인사법은 차이점이 많이 있다고 느꼈습니다. 먼저 한국에서 상대방을 정중하게 인사해야 하는 경우에서 “안녕하세요?”라는 말뿐만 아니라 인사하는 태도도 매우 중요합니다. 이럴 때 고개와 허리를 조금 숙이고 인사해야 합니다. 그런데 친한 친구를 인사할 때 고개, 허리 숙일 필요없고 편하게 인사할 수 있습니다. 한국과 달리 베트남의 인사법은 더 간단하다고 생각합니다. 베트남에서 인사할 때 고개, 허리 숙일 필요 없습니다. 어 그러나 베트남어의 특징으로 오히려 외국인에게 인사하는 것은 더 어려울 수도 있습니다. 왜냐하면 “안녕하세요?”라는 말은 베트남어로 “짜오”라고 하지만 상대에 따라 동사 “짜오”와 결합하는 인칭대명사가, 달라지기 때문입니다. 인칭대명사는 남녀, 노소, 사회적인 지위, 연령 등에 따라 다릅니다. 그렇지만 한국의 인사법과 베트남의 인사법은 비슷한 점도 있습니다. 한국에서도 베트남에서도 가끔 “안녕하세요?”라는 말대신 “밥 먹었니?”, “어디가?”라는 질문은 인사말입니다. 그 외에도 한국에도 베트남에도 인사하는 방법은 너무나 다양하고 아름다운 말이 있습니다. 방금 간단하게 말씀 드린 것은 제 느낌뿐입니다. 들어주셔서 감사합니다. <예비 자료 1_고급 학습자>

(10은 고급 학습자 발화의 전사 자료이며, 담화화제는 ‘베트남 인사법과 한국 인사법의 비교’이다. 이 발화는 도입부, 전개부, 종결부인 기본 담화 구조를 가지고 있다. 다른 문법적 오류를 감안하고 담화 구조에 따른 화제 및 구어 화제 전환 표현 사용 양상만으로 분석하였다. 그 결과는 <표 II-18>에 제시되어 있다.

<표 II-18> 예비 자료1의 화제 구조

담화 화제	거시적 화제		미시적 화제	
한국과 베트남 인사법 비교	도입부		(1) 어떤 언어를 배우든 제일 먼저 학습된 내용은 인사법이다.	
	전개부	차이점	한국 인사법	한국에서 상대방 정중하게 인사하고 인사태도 중 요시한다.
				친구들끼리 편하게 인사한다.
		베트남 인사법		베트남인사법 간단하다.
				외국인들이 베트남어 인사법 배우기가 어렵다.
		공통점	한국과 베트남에서 비슷하게 사용하는 인사말이 있다.	
			베트남은 한국과 마찬가지로 인사 방법이 다양하다.	
	종결부		발표한 내용은 개인 느낌이다.	

<표 II-18>에서 제시한 바와 같이 이 담화에서는 도입부에서 간단한 도입 내용을 제시하고 전개부에서 ‘인사법 차이점’과 ‘인사법 공통점’이란 거시적 화제로 나누어 내용을 구성하고 있다. ‘인사법 차이점’이란 거시적 화제는 더 세부적으로 한국 인사법에 대한 미시적 화제와 베트남인사법에 대한 미시적 화제로 구성되었다. ‘한국 인사법과 베트남 인사법 공통점’이란 거시적 화제가 ‘한국과 베트남에서 비슷하게 사용하는 인사말이 있다.’와 ‘베트남은 한국과 마찬가지로 인사 방법이 다양하다.’란 미시적 화제로 구성된다. 전개부 내용이 전개되고, ‘발표한 내용은 개인 느낌이다.’란 미시적 화제로 발화가 종료되었다. 이 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현은 총 네 가지 {그런데}, {그러나}, {왜냐하면}, {그렇지만}이다. 이들 구어 화제 전환 표현은 단일 형식인 부사들이며 의미 기능과 동일하게 사용되었다. 이 발화는 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용하여 각 화제를 결속하며 발화를 전개하는 모범의 예라고 할 수 있다. 그러나 모든 예비 자료가 다 이처럼 모범적인 것은 아니다. 구어 화제 전환 표현 사용이 다양하지 못하여 발화가 잘 전개되어 있지 않은 예는 다음과 같이 살펴볼 수 있다.

(11) 베트남 인사법이랑 한국 인사법은 공통점은 공손한 인사법도 있고 친근하게 인사하는 방법도 있습니다. 근데:여기서 차이점 뭐냐면 베트남의 인사법은 호칭어 변함에 따라 그 거: 공손하게 인사하는 방법인지 친근하게 인사하는 방법인지 결정하는데 한국의 경우에는 동사 변함 즈, 안녕하십니까 안녕하세요 또는 안녕? 그, 동사 변함에 따라, 높임법인지, 친근하는 방법인지 결정하고 있습니다. 여기에서 또 하나의 공통점은 정식적인 인사법 외에 베트남 인사법이랑 한국 인사법은 비공식적인 인사법도 있습니다.: 음: 예를 들면 어디가 밥 먹었어 인사법으로 볼 수 있습니다. <예비 자료 2 - 고급 학습자>

(11)은 고급 학습자의 발화 자료 내용이다. (10)과 달리 이 발화는 도입부와 종결부가 누락되어 전개부로만 구성되어 있다. 이 담화에서 거시적 화제 ‘공손한 인사법과 친근한 인사법이 있는 공통점’과 ‘비공식적 인사법이 있는 공통점’ 두 가지는 모두 다 양국 인사법의 공통점과 관련된 내용이다. 첫 번째 거시적 화제 안에 {근데}, {즈}, {또는} 사용하여 화제를 전환하고 있음을 알 수 있다. 거시적 화제 본격적인 전환 위치에 {또}가 사용된 것이다. 네 가지 구어 화제 전환 표현 가운데 {즈}, {또는}와 {또}가 실제 발화 흐름에서 화제들 간의 연결을 보여준다는 것보다 학습자가 후행 발화가 생각나지 않을 때 발화 끊김을 방지하는 하나의 전략으로 사용했다는 해석이 더 적합하다.

앞에 살펴본 것과 같이 베트남인 학습자의 설명적 말하기에서 나타나는 구어 화제 전환 표현이 한정적이며 형태적 분류에서 복합 형식보다 단일 형식으로만 출현한다. 개별 화제 전환 표현 비율을 봤을 때 구어 화제 전환 표현이 특정 범주에만 집중적으로 사용되고 있는 것을 보여 준다. 예비 조사 결과에 의해 본 조사 결과에도 구어 화제 전환 표현 사용은 주로 단일 형식만 출현할 가능성이 높고 사용된 표현이 한정적이며 전체 분포나 기능적 분류에 따른 분포에 큰 편중성이 나타날 것이라 유추할 수 있다. 또한, 구어 화제 전환 표현을 단조롭게 사용하고 있기 때문에 과잉 일반화 양상도 나타날 가능성이 높다.

III. 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상

1. 구어 화제 전환 표현 사용의 분포

III장에서는 베트남인 중·고급 학습자가 직접 생산하는 일방적 설명적 말하기 담화를 검사법³⁶⁾으로 수집하고 기술 통계와 100어절 당 비율을 통해 구어 화제 전환표현 사용 양상과 특징을 파악한 뒤, 다시 담화분석과 순수 언어학적 대조·오류 분석을 통해 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용의 문제점과 원인을 규명하고자 한다.

먼저 이 절에서는 베트남인 한국어 학습자가 생산한 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 분포를 기술 통계 및 100어절 당 빈도³⁷⁾를 통해 전체 분포의 특징과 개별 분포의 특징 및 기능별 분포의 특징을 밝히하고자 한다. <표 III-1>은 본 조사에서 구어 화제 전환 표현의 사용 양상을 살펴보는 구어 말뭉치의 분포이다.

<표 III-1> 설명적 말하기 담화 분포

담화 유형		질문 수	담화 수	문장 수	어절 수
소개하기	자기소개	1	11	503	4,847
	관광지 소개	1	41		
설명하기		3	29	458	4,886
비교해서 설명하기		3	29	544	5,518
합계		8	110	1,505	15,251

36) 교육 분야에서 널리 사용되고 있는 자료 수집 방법은 검사법, 면접법, 관찰법 등이 있다. “검사란 신체적인 특성이나 심리적인 특성의 양과 질을 측정할 목적으로 제시되는 특정한 화제나 문제 혹은 보다 넓은 의미로서는 이러한 과제나 문제를 통하여 피험자가 나타내는 반응과 행동의 표집 절차까지를 포함하여 일컫는 말이다.”(김석우, 최태진, 2007: 118).

37) 한송화(2013), 하영우(2015) 등과 같은 연구에서 한국인 모어 화자 또는 외국인 대상으로 문어와 구어 자료에서 나타나는 접속부사 사용 양상은 100어절 당 분포로 기술하

연구 대상자 1명 당 최소한 3개의 과제를 수행하여 음성 자료를 산출하였다. 자료를 수집한 후 녹음 상태가 양호하지 않거나 본 연구의 목적과 부합하지 않는 자료는 제외하였다. 최종적으로 분석한 설명적 말하기 자료는 총 30명 대상자의 110개 담화로 <표 III-1>과 같다. ‘소개하기’ 유형은 52개 담화, 503문장, 4847어절이었으며 설명하기 유형은 29개 담화, 458문장, 4886어절, 그리고 ‘비교해서 설명하기’ 유형은 29개 담화, 544문장, 5518어절로 되어 있다. 각 유형에 따른 질문 수와 담화 수가 다르지만 형 당 5000어절로 구성될 수 있게 조절한 것이다. 100어절 당 구어 화제 전환 표현의 빈도는 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 구어 화제 전환 표현 100어절 당 빈도

담화 수	문장 수	어절 수	구어 화제 전환 표현 수	100문장 당 빈도	100어절 당 빈도
110	1,505	15,251	389	25.84%	2.55

<표 III-2>와 같이 설명적 말하기 110개 음성 자료 중 총 15,251어절의 자료에 나타난 구어 화제 전환 표현은 389개의 부사이며 100어절 당 비율은 2.55이다. 즉, 100어절 당 약 3개의 구어 화제 전환 표현이 사용되었다. 이는 예비 조사에서의 100어절 당 빈도인 3.65보다 더 적게 나타난 것이다. 100문장 당 빈도는 25.84%로, 100문장 중 약 25개의 문장에서 하나의 구어 화제 전환 표현이 출현한다. 다시 말하자면 10개의 문장 중 적어도 2.5개 구어 화제 전환 표현이 사용되고 있는 것이다. 그러므로 100어절 당 빈도와 100문장 당 빈도를 보면 베트남인 학습자의 설명적 말하기에서 양적으로 매우 한정적인 구어 화제 전환 표현이 사용되고 있음을 알 수 있다. 이 결과는 앞 장에서 구어 화제 전환 표현 사용 실태를 알아보기 위한 예비 조사 결과와 동일하게 나타났다.

1) 형태적 분류에 따른 분포

였다. 본 연구에서도 100어절 당 비율을 사용하여 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 사용 양상을 살펴보고자 한다.

구어 화제 전환 표현은 형태적 분류에 따라 단일 형식과 복합 형식으로 나뉘는데 설명적 말하기 음성 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현은 모두 단일 형식 접속부사로 나타나고 있다. 즉, 베트남인 중·고급 학습자 설명적 말하기에서 화제를 전환할 때 복합 형식 구어 화제 전환 표현을 사용하지 않고 단일 형식 구어 화제 전환 표현을 사용하고 있다. 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현은 아래와 같이 21개의 접속부사이다.

{게다가}, {그리고}, {그래서}, {그래도}, {그러나}, {그러니까}, {그러다가}, {그러므로}, {그러면}, {그런데}, {그렇지만}, {드디어}, {또}, {또한}, {왜냐하면}, {하지만}, {혹시}, {한편}, {즉}, {물론}, {특히}.

구어 화제 전환 표현 가운데 ‘그건 그렇고’, ‘다른 게 아니라’와 같은 복합 화제 전환 표현 출현 양상은 나타나지 않았다. 단일 구어 화제 전환 표현이 망설임 형 표현인 {어}, {음}과 같이 빈번하게 출현했다. 이것은 II장에서의 논의와 같이 한국인 모어 화자와 달리 한국어 학습자들이 설명적 말하기에서 위 표현을 화제 전환 목적으로 사용한 것이 아니라 말할 시간을 벌기 위해서 사용한 것이라고 볼 수 있다.

다음으로 베트남인 학습자 설명적 말하기에서 사용한 구어 화제 전환 표현을 한국어 접속부사 목록³⁸⁾과 비교하여 그 특징을 파악하고자 한다. 하영우(2015)는 사전을 기준으로 한국어 접속부사 목록을 도출한 바 있으며, 그 목록은 <표 III-3>에서 확인할 수 있다.

<표 III-3>과 같이 한국어의 접속부사 목록은 총 63개인데 베트남인 학습자의 설명적 말하기에서는 그 중 21개가 사용되었다. 이는 전체 목록의 30.16%로, 대략 1/3을 차지하고 있다. 접속부사의 세부적인 형식은 ‘그러-’ 계열과 비 ‘그러-’ 계열로 나뉘는데 접속부사 목록에서 이 두 유형의 빈도는 서로 차이가 있다.

38) 하영우(2015)에서는 『고려대 한국어대사전』, 『연세 한국어대사전』, 『표준국어대사전』 중 2개 이상의 사전 등재된 유형만을 접속부사의 목록으로 선정하였다. 이 목록은 사전을 기준으로 추출된 일반적으로 설정될 수 있는 접속부사의 목록이고, 실제 구어에서 쓰이는 접속부사의 목록보다 더 확대될 수 있다고 판단하기 때문에 본 연구에 베트남인 학습자 구어 화제 전환 표현 목록과 비교 대상으로 설정한 것이다.

<표 III-3> 하영우(2015)의 접속부사 목록과 비교

연구	‘그러-’ 계열	비 ‘그러-’ 계열
선행 연구 (하영우, 2015)	가령, 게다가, 고로, 그래도, 그래서, 그래야, 그러나, 그러니까, 그러다가, 그러면, 그러한 즉, 그런고로, 그런데, 그럼에도, 그렇다고, 그렇지만, 그리고, 그리하여	다만, 단, 더구나, 더군다나, 더더구나, 더욱이, 따라서, 또, 또한, 만일, 실은, 심지어, 써, 아무튼, 어쨌든, 어쨌든지, 여하간, 여하튼, 연이나, 연중에, 연즉, 오히려, 왜냐하면, 이를테면, 이리하여, 좌우간, 즉, 하기는, 하기가, 하마터면, 하물며, 하여간, 하여간에, 하여튼, 하지만, 한편, 향차, 행여, 행여나, 혹, 혹시, 혹여, 혹은
	63	
본 연구	게다가, 그리고, 그래서, 그래도, 그러나, 그러니까, 그러다가, 그러므로, 그러면, 그런데, 그렇지	따라서, 또, 또한, 왜냐하면, 즉, 혹시, 특히, 하지만, 한편, 드디어, 물론
	21	

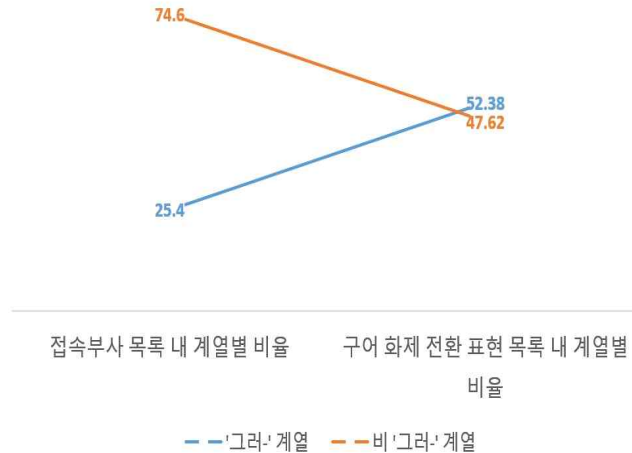
접속부사의 편중성을 ‘그러-’ 계열과 비 ‘그러-’ 계열로 나누어 제시해 보면 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 계열에 따른 목록 내 빈도

항목	그러- 계열	비 ‘그러-’ 계열	합계
전체 목록 내 계열별 빈도(회)	16	47	63
구어 화제 전환 표현 목록 내 계열별 빈도(회)	11	10	21
백분율(%)	68.75	21.28	33.33

<표 III-4>는 한국어 구어 접속부사 계열에 따른 목록 내 빈도를 제시한 것이다. 한국어 구어 접속부사의 전체 목록 63개 중 ‘그러-’ 계열 접속부사는 16개이고, 비 ‘그러-’ 계열 접속부사는 47개이다. 이 중 베트남 중·고급 한국어 학습자의 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현은 ‘그러-’ 계열이 11개로 68.75%의 실현 비율을 보인 반면 비 ‘그러-’ 계열은 10개로 21.28%의 실현

비율이 나타났다. 계열 내 빈도의 변화를 도표로 제시하면 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 계열에 따른 목록 내 비율 비교

[그림 III-1]에서 보듯이 계열에 따라 구어 화제 전환 표현 목록 내 비율과 한국어 구어 접속부사 목록 내 비율의 차이가 있다. 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상에서 기존 한국어 접속부사 목록 내 비율과 달리 '그러-' 계열이 비 '그러-' 계열보다 더 선호된 것을 한 번 더 확인할 수 있다.

지금까지 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 전체 양상 및 형태적 특징을 살펴보았다. 그 결과 베트남인 학습자의 일방적 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 형태적 분류 가운데 단일 형식인 접속부사만 사용하고 있음이 드러났다. 출현된 접속부사 중에도 단조롭게 21개만 사용되고 있고 100어절 당 빈도는 2.55로 나타나 100어절 당 2~3개의 접속부사를 사용하고 있음을 알 수 있다. 그 외에 사전을 기준으로 도출된 한국어 구어 접속부사 목록 내 비율과 비교했을 때 베트남인 학습자가 구어에서 '그러-' 계열 화제 전환 표현을 비 '그러-' 계열 화제 전환 표현보다 더 선호한다는 결과가 나타났다.

2) 기능적 분류에 따른 분포

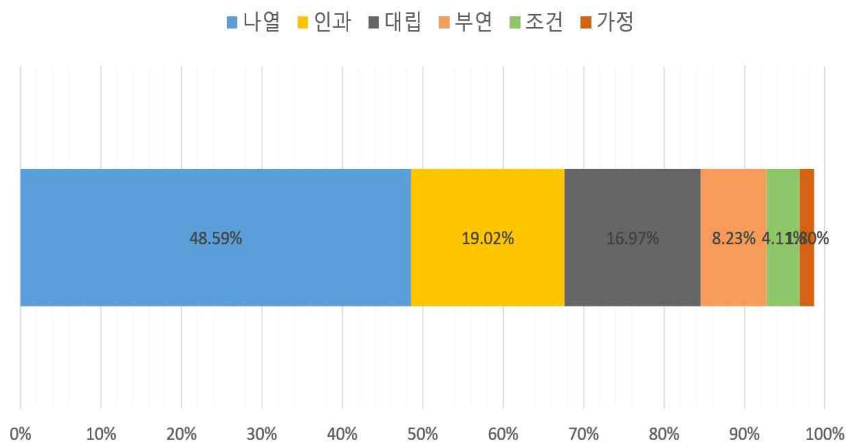
II장에서 제시한 기능적 분류 목록에 따른 구어 화제 전환 표현 사용 양상에 대한 분포 특징을 구어 화제 전환 표현의 빈도를 통해서 살펴보고자 한다.

<표 III-5> 기능적 분류에 따른 빈도

순위	기능	표현	출현 빈도	합계	비율 (%)	누적 비율(%)
1	나열	그리고	145	189	48.59%	48.59%
		또	29			
		또한	15			
2	인과	그래서	55	74	19.02%	67.61%
		왜냐하면	14			
		그러니까	3			
		그러므로	1			
		드디어	1			
3	대립	그런데	53	66	16.97%	84.58%
		하지만	9			
		그렇지만	2			
		한편	1			
		그러나	1			
4	부연	특히	27	32	8.23%	92.81%
		게다가	3			
		그러다가	1			
		즉	1			
5	조건	그러면	16	16	4.11%	96.92%
6	가정	혹시	7	7	1.80%	98.72%
7	수긍	물론	3	3	0.77%	97.69%
8	양보	그래도	2	2	0.51%	100
합계			389		100	

<표 III-5>는 구어 화제 전환 표현 기능적 분류에 따른 분포의 내용이다. 이와 같이 기능적 분류에 따른 분포가 심한 편중성을 보여 주고 있는 것을 확인

할 수 있다. 기능적 분류 범주에 따라 [나열] 기능은 48.59%로 제일 높은 비율을 차지하고 있다. [인과]가 19.02%로, [대립]이 16.97%로 높은 비율을 나타내는 데 비해 [부연]이 8.23%, [조건]이 4.11%, [가정]이 1.8%로 매우 낮은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다. 기능적 분류에 따른 분포를 누적 비율로 단순화하면 [그림 III-2]와 같다.



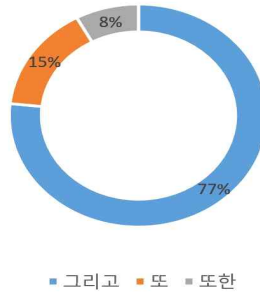
[그림 III-2] 기능적 분포의 누적 비율 도표

[그림 III-2]는 기능적 분류에 따른 따라 구어 화제 전환 표현 비율의 단순화 도표이다. [나열]이 전체 기능 중 절반을 차지하고 있으며, 2순위인 [인과]와 그 비율을 합치면 전체 기능의 67.61%, 즉 ⅔를 차지하고 있음을 파악할 수 있다. [나열], [인과], [대립], [부연]의 빈도를 합치면 그 비율이 90%를 넘었다. 설명적 말하기에서 베트남인 학습자들이 이 네 가지 기능 위주로 사용하고 있다고 할 수 있다. 다시 말해서 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현의 내용 관련 기능이 특정 범주에 한정되어 있는 것을 보여 준다.

다음으로 가장 많이 사용하고 있는 [나열], [인과], [대립], [부연]의 자세한 분포와 담화별 양상을 살펴보겠다. 가장 높은 비율을 차지하고 있는 [나열]에 속한 표현들 가운데 {그리고}, {또}, {또한} 등이 사용되고 있고 [그림 III-3]은 이

를 요약한 결과이다.

[나열]로 쓰이는 구어 화제 전환 표현 비율

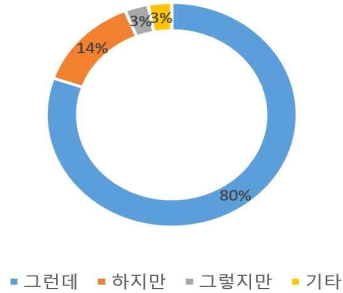


[그림 III-3] [나열]로 쓰이는 표현의 비율 도표

[그림 III-3]과 같이 {그리고}가 77%로 가장 높은 비율을 차지하고 {또}가 15%, {또한}이 8%로, {그리고}보다 낮은 비율을 가지고 있다. [나열] 기능을 하는 표현은 미시적 화제를 전환할 때도 사용되지만 학습자 담화에서 거시적 화제를 전환할 때 {그리고}와 {또}가 반복적으로 사용되는 양상도 드러났다. 일반적으로 담화 유형별로 [나열] 표현은 ‘소개하기’ 유형에서 가장 많이 사용된다. 본 연구에서는 베트남인 학습자의 ‘설명하기’ 담화 유형과 ‘비교해서 설명하기’ 담화 유형의 담화화제가 주로 수집 담화로 구성되어 있으므로 [나열] 기능 표현이 많이 나타난 것으로 보인다. 그러나 이 범주에서 {그리고}가 가장 많이 출현되고 있는 것은 베트남인 학습자가 설명적 말하기에서 여러 가지 화제를 결합하여 정보를 전달해야 할 때 선행 화제와 후행 화제의 관계를 고려해서 구어 화제 전환 표현을 사용하기 보다는 끊임없는 담화를 생성하기 위해 {그리고}를 사용할 가능성이 더 높다.

한편, 학습자 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현 중 두 번째 높은 비율을 차지하고 있는 [대립] 내 분포는 [그림 III-4]와 같이 나타났다.

[대립]으로 쓰이는 구어 화제 전환 표현 비율



[그림 III-4] [대립]으로 쓰이는 표현의 비율 도표

[그림 III-4]와 같이 [대립] 기능을 하는 표현 가운데 {그런데}가 80%로 가장 많이 쓰이고 있으며, {하지만}이 14%를 차지하고 있다. 그러나 이 두 가지 표현 외에 {그렇지만}을 비롯한 다른 표현의 비율은 3%를 초과하지 못한다. 이 범주에서도 역시 전체 분포 양상 및 [나열]의 분포 양상과 마찬가지로 극한 편중성을 보여 주고 있음을 알 수 있다. 그 중 1위를 차지하고 있는 {그런데}는 주로 [전환]의 의미를 가지고 있다. 김미선(2001: 110-115)은 한국어 구어 담화와 소설 담화를 대상으로 연구하여 {그런데}의 의미로 [전환], [양보], [기대 부정], [대조], [설명]을 제시하면서, 그 원형적 의미는 [전환]이라고 하였다. 특히, 한국인 모어 화자의 구어 담화에서 사용된 {그런데}의 54.54%가 [전환]의 의미였다고 주장한 바가 있다. 베트남인 학습자의 {그런데} 사용 양상을 자세히 살펴보면 원형인 {그런데}보다 감쇄형인 {근데}의 출현 비율이 64.7%로 더 높게 나타났다. 또한 학습자 별로 자료를 분석해 보았을 때 베트남인 중급 학습자보다 고급 학습자가 {근데}를 더 잘 사용하고 있는 것으로 나타났다. 하영우(2015: 174)는 설명하였듯이 감쇄형을 원형보다 더 빈번하게 사용하는 것은 한국어 모어 화자의 구어 특징 중 하나다. 그러므로 고급 학습자가 중급 학습자보다 한국어 모어 화자와 더 비슷한 사용 양상을 보였다고 할 수 있다. 따라서 위 분석 결과는 중급 학습자들도 자연스러운 한국어 구어적 특징을 학습하고 상황과 맞게 자연스럽게 한국어로 의사를 전달할 수 있도록 구어 화제 전환 표현의 구어적 특징을 이해하고 숙지할 수 있는 교육 내용을 마련할 필요가 있음을 시사한다.

[그림 III-5]는 세 번째로 높은 출현 빈도를 보인 [인과] 내 비율을 나타낸 것이다.

[인과]로 쓰이는 구어 화제 전환 표현 비율

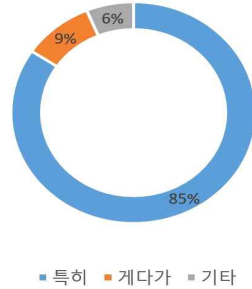


[그림 III-5] [인과]로 쓰이는 표현의 비율 도표

[인과]로 쓰이는 {그래서}, {왜냐하면}, {그러니까}, {그러므로} 중에 {그래서}가 가장 빈번하게 쓰이고 기능 내 비율 중 74%를 차지하고 있다. {왜냐하면}이 19%로 상당히 빈번하게 사용되고 있으며, {그러니까}, {그러므로}와 {드디어}는 4%를 이하인 매우 낮은 비율로 쓰이고 있다. 그런데 {그래서}에 편중된 위 양상은 한송화(2013)에서 나타난 모어 화자의 접속부사 사용 양상과 동일하지 않다. 한국인 모어 화자의 독백 말하기나 강의, 강연 말하기에서는 {그래서}와 {그러니까}의 사용이 가장 많았다. 그러나 베트남인 학습자는 [인과]에서 {그래서}를 과도하게 사용하고, {그러니까}는 4%라는 낮은 사용 빈도에 그치고 있다. {그래서}는 {그러니까}에 비해 주로 초급에서 학습하게 된다. 즉, 베트남인 중·고급 학습자가 초급에서 다른 구어 화제 전환 표현들만 단조롭게 사용하고 있음을 알 수 있다.

마지막으로, 학습자 자료에 나타나는 [부연] 내 사용된 표현 비율은 [그림 III-6]에서 확인할 수 있다.

[부연]으로 쓰이는 구어 화제 전환 표현



[그림 III-6] [부연]으로 쓰이는 표현 비율 도표

[부연]과 관련된 표현은 총 32회였으며, {특히}, {게다가}, {즉}, {그러다가} 총 네 가지 표현이 출현하였다. 그 중 {특히}가 총 27회, 85%로 [부연]에서 가장 높은 비율을 차지하고 있다. 이 표현은 [부연] 중에 보충의 뜻을 표하면서 강조의 뜻을 표한다. 따라서 베트남 학습자가 설명적 말하기에서 후행 화제에 선행 화제의 초점을 두어 강조하는 발화 경향을 보여 주고 있다고 할 수 있다. 다음으로 {게다가}가 총 3회, 9%를 차지하며, {그러다가}와 {즉}은 각각 1회만 출현하였다. 이처럼 [부연]도 [나열, 대립, 인과]와 비슷하게 분포가 강한 편중성을 가지고 있음을 보여 준다.

앞서 높은 비율로 사용된 구어 화제 전환 표현의 기능적 분류에 따른 분포 양상을 분석하였다. 전체 양상을 살펴보았을 때 베트남인 학습자가 설명적 말하기에 구어 화제 전환 표현을 사용하는 데에 있어 특정한 기능 범주만 사용하고 있는 결과가 나왔다. 아울러 높은 비율로 사용된 네 가지 범주인 [나열], [대립], [인과], [부연] 목록 내 비율을 살펴보았을 때 학습자가 각 기능 범주에서도 특정한 표현을 집중해서 사용하고 있다는 결과가 나타났다. 특정 범주의 구어 화제 전환 표현만 사용된 것은 예비조사의 결과와도 일치하였다.

3) 개별 구어 화제 전환 표현의 분포

기능적 분류에 따른 분포와 같이 개별 구어 화제 전환 표현의 출현 분포에서

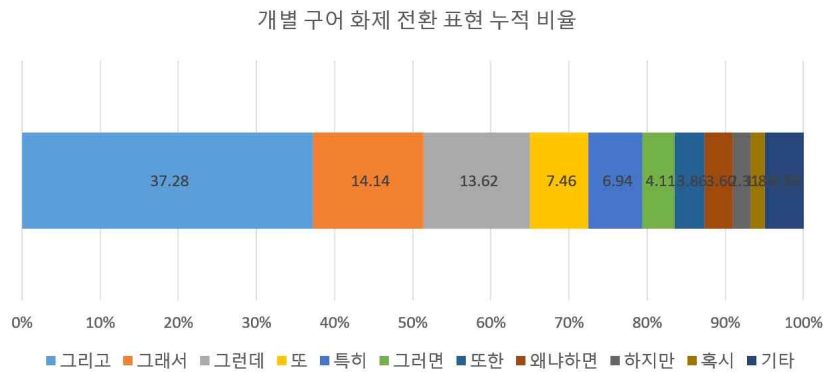
도 표현 당 빈도 차이가 크게 나타났다. <표 III-6>에서 이를 확인할 수 있다.

<표 III-6> 개별 구어 화제 전환 표현 분포

순위	구어 화제 전환 표현	출현 빈도	비율(%)	누적 비율(%)
1	그리고	145	37.28	37.28
2	그래서	55	14.14	51.41
3	그런데	53	13.62	65.04
4	또	29	7.46	72.49
5	특히	27	6.94	79.43
6	그러면	16	4.11	83.55
7	또한	15	3.86	87.40
8	왜냐하면	14	3.60	91.00
9	하지만	9	2.31	93.32
10	혹시	7	1.80	95.12
11	게다가	3	0.77	95.89
12	그러니까	3	0.77	96.66
13	물론	3	0.77	97.43
14	그렇지만	2	0.51	97.94
15	그래도	2	0.51	98.46
16	그러나	1	0.26	98.71
17	그러다가	1	0.26	98.97
18	한편	1	0.26	99.23
19	그러므로	1	0.26	99.49
20	즉	1	0.26	99.74
21	드디어	1	0.26	100
합계		389	100	

<표 III-6>과 같이 {그리고}, {그래서}, {그런데}, {또}, {특히}가 전체 목록에서 80% 가까이 차지하여 압도적 고빈도로 사용되고 있다. 145회라는 빈도로 나타나는 {그리고}가 41.85%로 가장 높은 비율을 보이고, 14.14%로 나타난 차 순위인 {그래서}와도 큰 차이를 보인다. 빈도수 3위로 나타난 {그런데}의 비율은 13.62%이며 {그래서}의 비율과 비슷하다. 4위 {또}와 5위 {특히}가 출현 횟수 각각 29회와 27회로 전체 목록에서 대략 7%를 차지하고 있다. {또한}, {그

러면}, {왜냐하면}, {하지만}, {혹시} 등이 출현 비율은 1%에서 5%를 미만으로 나타나고 나머지 10위부터 21위까지 자치하고 있는 {게다가}, {그러니까}, {그래도}, {그렇지만}, {그러나}, {그러다가}, {한편}, {그러므로}, {드디어}, {즉}이 출현 횟수 모두 3회 이하이며 출현 비율 1%를 초과하지 못한다. 이처럼 개별 구어 화제 전환 표현 사용 양상에서 차이가 크게 나는 것을 확인할 수 있다. 구어 화제 전환 목록 내 개별 표현 비율 차이는 누적 비율을 통해서도 보일 수 있다. [그림 III-7]은 개별 구어 화제 전환의 출현 비율과 관련 누적 비율을 제시한 도표이다.



[그림 III-7] 개별 구어 화제 전환 표현의 누적 비율 도표

[그림 III-7]을 살펴보면 {그리고}는 전체 목록에서 약 37%를 차지하고 있으며, 2 순위인 {그래서}와 3순위인 {그런데}의 비율과 합치면 전체 목록의 70%와 가까이 차지한다. {또}, {특히}, {그러면}, {또한}, {왜냐하면}, {하지만}, {혹시} 등 상위 10위까지 누적 비율이 전체 목록 비율의 95%에 달한다. 다시 말해, 설명적 말하기 담화에 사용된 구어 화제 전환 표현 출현 분포는 개별 표현에 따라 강한 편중성을 보이는 결과가 나타났다.

지금까지 구어 화제 전환 표현 사용 양상 특징을 파악하기 위해 전체 양상, 형태적 분류에 따른 양상, 기능적 분류에 따른 양상, 개별 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 살펴보았다. 그 결과로 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 특징을 요약하면 아래와 같다.

첫째, 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화에 사용된 구어 화제 전환 표현은 단일 형식 접속부사로만 출현되며 그 수가 한정적이다. 화제 전환의 의도가 분명할수록 화제는 분명히 명시적으로 알려 주어야 하고 이 때 화자는 단일 화제 전환표현보다 복합 화제 전환 표현을 전략적으로 사용할 수 있다(노은희, 2012). 그러나 학습자의 구어 자료에서 복합 형식의 구어 화제 전환 표현이 나타나지 않았다. 따라서 베트남인 학습자가 한국어 구어적 특징인 복합 형식의 구어 화제 전환 표현에 대한 학습이 아직 미흡한 실정이라고 할 수 있다. 이에 따라 한국어 모어 화자의 구어적 특징으로서의 복합 형식 구어 화제 전환 표현의 목록 및 기능 목록을 교육 내용으로 설정할 필요가 있다.

둘째, 단일 형식 구어 화제 전환 표현, 즉 접속부사 가운데 ‘그러-’ 계열 접속부사가 비 ‘그러-’ 계열 접속부사보다 선호된다. ‘그러-’ 계열 접속부사의 선호 이유는 문어에 비해 구어에서 상대적으로 더 빈번하게 사용되기 때문이다(전영옥, 2007; 한송화, 2013; 하영우, 2015; 하영우, 2016). 베트남인 한국어 학습자가 접속부사를 사용하는 데에 있어 한국어 모어 화자와 같은 경향을 지니고 있다고 할 수 있다. 그러나 접속부사 사용 양상을 보면, 한국어 모어 화자의 구어 자료에는 구어 성격에 따라 매우 다양한 변이형이 나타나는데 반해 베트남인 학습자의 구어 자료에서는 {그런데}의 변이형인 {근데}, {그러면}의 변이형인 {그럼}만이 나타났다. 이 결과는 현재 한국어 교육에서 초급에서 접속부사를 교육할 경우에 의미관계와 제약에 대해서는 교육을 시키지만 구어와 문어에서의 사용 양상은 명확하게 구분하여 학습시키지 않기 때문인 것으로 해석할 수 있다. 이 결과는 김도영(2016)과 동일하게 나타났다. 따라서 구어 화제 전환 표현 교육에서 문어적 특징과 구어적 특징의 차이에 대한 내용을 보다 더 자세히 다룰 필요가 있다.

셋째, 개별 구어 화제 전환 표현 사용 분포와 기능별 분포에 모두 강한 편중성 양상이 나타났다. 21개 구어 화제 전환 표현 중 가장 많이 사용된 표현 1위부터 5위는 {그리고}, {그래서}, {그런데}, {또}, {특히}이다. 이 다섯 가지 표현이 전체 목록의 80%를 차지하고 있다. 즉, 나머지 다른 표현보다 월등히 더 높은 빈도로 사용된 것이다. 기능별 분포에도 마찬가지로 [나열]이 우위의 비율인 48.59%, [인과]가 2위로 19.02%, [양보]가 3위로 16.97%를 차지하고 있다.

이러한 심한 편중성이 나타나는 것은 베트남인 학습자가 설명적 말하기에서 한정적으로 구어 화제 전환 표현을 사용하고 있을 뿐만 아니라 특정한 부류의 표현만 사용하고 있는 것을 보여주는 결과이다. 개별 표현 분포와 기능적 분류에 따른 분포에서 공통적으로 나타나는 경향은 특정 표현([나열] 기능 중 {그리고}, [원인] 기능 중 {그래서}, [양보] 기능 중 {그런데})이 나머지 표현들에 비해 지나치게 높은 빈도로 사용되고 있다는 점이다. 즉, 베트남인 학습자가 중·고급 과정을 거치며 다양한 표현을 학습했음에도 불구하고 초급에서 학습된 {그리고}, {그런데}, {그래서}, {또}, {특히}만 집중적으로 사용하고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서 각 과제 당 학습자의 준비 시간은 5분 이내이며 간단한 메모만 허용하는 특성 상 학습자가 더 다양한 표현을 고려하여 사용하지 못했을 가능성도 있다. 그러나 실제 생활과 달리 준비 시간과 메모지 활용이 가능한 상황임에도 불구하고 베트남인 학습자가 구어 화제 전환 표현을 잘 활용해서 말하기 담화를 구성하지 못하고 있다는 사실은 명확하다. 중·고급 학습자가 모어 화자와 유사하게 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용하는 것은 설명적 말하기 능력을 높이는 데에 중요한 요인이다. 그러므로 학습자가 단순히 몇 개의 구어 화제 전환을 한정적으로 사용하기보다 더 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용할 수 있도록 교수·학습 방안을 마련할 필요가 있다. 본 연구에서는 학습자 구어 담화 자료에 대한 담화 분석 및 오류 분석 결과를 파악한 후에 더 자세한 교육적 시사점을 제시할 것이다.

2. 구어 화제 전환 표현 사용의 특징

본 연구의 목적은 베트남인 학습자를 위한 구어 화제 전환 표현 교육 방안을 마련하고자 하는 것에 있다. 따라서 앞서 2절에서 설명적 말하기 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현의 분포 특징을 파악하였고 이 절에서 담화분석 방법 및 순수 언어 대조 방법을 활용하여 구어 화제 전환 표현 사용의 문제점에 대해 알아보려고 한다. 이를 위해서 수사적 측면, 화용적 측면과 담화 구성 측면으로 나누어 살펴보겠다.

1) 수사적 측면

화제 전환 표현은 화제 전환 지점을 중심으로 이전 화제를 마무리하고 새로운 화제를 도입함을 표시해 주는 언어 장치이다. 베트남인 학습자 설명적 말하기 담화 자료에서 구어 화제 전환 표현이 단조롭게 사용된 것은 앞 절의 분포 양상에 드러난 결과이다. 질적 담화 분석을 통해 미시적 화제 층위에서 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 살펴보았을 때 구어 화제 전환 표현을 사용하지 않거나 단일 하나의 표현만 사용하는 등 수사적 측면에서 문제가 나타났다.

(1) 단일 표현의 과잉 사용

단일 구어 화제 전환 표현 과잉 사용 양상에 대해 살펴보려고 한다. 구어 화제 전환 표현 중에 [나열] 기능이 제일 높은 비율을 차지하고 있고, [나열] 기능 가운데 중에서는 {그리고}가 가장 많이 사용되고 있다. 베트남인 학습자의 자료에 나타나는 {그리고}는 선행 화제와 후행 화제 내용이 [나열] 관계에 있음을 표시하는 데에 사용되기도 하지만 아래 예시들과 같은 경우 하나의 담화에서 {그리고}만 과잉으로 사용되어 담화 응집성을 저해하고 있다.

(12) 어 어 왜냐하면 하노이 베:트남 수도이고 정치 정치:적 중심이라서 음 옛날 모습과 현대 모습은 다: 느낄 수 있을 수: 있을 것 같 있기 때문:이에요. 그리고 음, 하노이 그 한국 날씨처럼 사:계절이 있습니다. *웃음* 어 사 계절이 한국처럼 뚜렷 뚜렷하지 않지만 그 봄, 여름 가을 겨울 다 있으니까 그, 다양한 날씨 느낄: 수 있는 것 같아요. 어 그리고 하노이 사람이 그 되게 친절하고 도움이 필요하면 다: 도움이 받을 수: 있는 것 같아요. 그리고 음식이 되게 다양하고 어 베 하노이 베트남 음식 원조:이라고 부른 정도로 그 음식 시도:할 만 곳이: 곳이에요. 그리고 그 혹시나 토시 도시 환 도시 환경, 지친하면 그 하노이부터 그 산:으로 가고 싶으면 그 사파 그 되게 어 산으로 유명한 곳으로 쉽게 갈 수 있고요. <S1-1>

(12)는 ‘하노이 소개’의 담화화제의 전개부 일부 내용이다. 이 발화에서 S1 학습자가 각 미시적 화제인 ‘다양한 날씨’, ‘친절한 하노이 사람’, ‘다양한 음식’, ‘근처 관광지’ 사이에 모두 {그리고}를 사용하면서 화제를 전환하여 설명 내용을 전개한다. 다음 S17 학습자가 ‘환경오염’이란 담화화제에서도 {그리고}

만 사용해서 각 화제를 전환했음을 확인할 수 있다.

(13) 예를 들면 제가 매일 버스를 타고 학교에 가요. 버스를 타면 아 안전하고 에어컨도 있어서 좋고 아: 요금이 적어서 좋습니다. 그리고 뭐 그렇게 매연이 많지 많이 나지 않아서 공기 공기도 이게 오염하지 않아서 네 너무 좋습니다. 네 그리고 그: 뿐만 아니라 우리가 음 환경의 나쁜 행동을 하는 환경에 나쁜 행동을 하는 사람에게 벌금은 내야 된다는 그런 법,률을 음 많이 이게, 적극적으로 적용하는 것도 음 좋다고 생각합니다. 음: 그리고 어: 기업은 반달하기 위해서 우리 우리가 석유 같은 어, 자원을 사용하지 않고 어 녹색 성장으로 기업을 이렇게, 공업을 발달하는 것이 좋다고 생각합니다. 예를 들면 석유가 아니라 햇빛 바람 물력으로 이렇게 아: 기계를 움직이는 것 아니면 뭐 그:런 것들을 이용해서 공업을 공업에 어, 쓰는 것이 좋다고 생각합니다. 아, (4.8) 그리고 아 환경은 지키는 지키자는 그런 운동을 많이 하는 것도 어 사람의 인식, 사람은 환경에 대한 인식은 뭐 더 강조해야 합니다. <S17-3>

(13)은 S17 학습자의 ‘환경오염 해결 방법’이라는 거시적 화제가 ‘공공 교통 수단 사용’, ‘법률에 따른 환경 보호에 위반 행위 처리’, ‘친 환경 사업 개발 촉진’, ‘사람 의식 중요성’이라는 네 가지 미시적 화제로 구성된다. 미시적 화제가 전환 되는 지점에서 {그리고}가 사용되는데 이 발화의 네 가지 {그리고}가 {어}, {그}와 같은 담화표지 및 4.8초와 같은 긴 휴지와 실현된다. 이것은 S17 학습자가 화제를 전환할 때 {그리고}를 사용하고 있다고 할 수 있기는 하지만 그보다 이 경우에서 말하고자 하는 표현을 모르거나 후행 내용이 떠오르지 않을 때 시간을 벌기 위해서 사용한다고 할 수 있다.

(14) 스마트폰 있으면, 따른 사람과 어디 있어도 연락할 수 있습니다. 그리고: 대학생들이: 연애인: 연애인: 있고: 도: 공부: 공부하려고, 가족 떠:난 떠난 사람, 보고싶은 사람은, 만날 수 있습니다. 그리고, 스마트폰 통: 통해, 와이파이가 있으면, 돈 쓰지 않고, 다른 사람과 연락할 수 있습니다. 그리고 그리고: 전화: 전화: 전화하고 싶지 않:으면, 메시지 사용할 수: 사용할 수 있습니다.메시지: 많은 사람:은: 같은 내용 메시지:를 보:보낼 수 있습니다. 그리고 스마트폰은 많은: 활용할 수 있습니다. <S24-2>

(14)도 (13)과 같은 문제 해결 유형의 담화 일부 내용이다. ‘젊은이에게 스마트폰이 미치는 영향’이라는 담화화제의 ‘스마트폰의 장점’이라는 거시적 화제

의 내용이다. 여기서도 ‘연락 유지’ ‘비용 전략’, ‘메시지 사용의 편리성’, ‘다른 용도’ 각 미시적 화제를 전환하는 데 {그리고}만이 사용되었다. 또한 (14)에서도 {그리고}가 출현되면서 길게 발음된 것을 확인할 수 있었다. 즉, S24 학습자가 발화하면서 {그리고}를 사용하여 침묵을 피하고 발화 유지를 목적으로 {그리고}를 사용하고 있는 것으로 판단된다.

{그리고}뿐만 아니라 [양보]의 {그런데}도 하나 담화에서 과잉 사용 양상이 나타났다.

(15) **근데** 한국처럼 베트남에도 사 계절이 있어요. 봄, 여름, 가을 그리고 겨울이입니다. **근데** 한국에는 봄은3월부터 5월까지이죠? **근데** 베트남은1월부터 3월까지 봄이에요. 봄에는 어디 가든 꽃빛이 많이 피우고 날씨가 따뜻해서 사람들은 많이 놀러 가요. 아, **근데** 여름에 들어가면 날씨가 너무 더워요. <중략> 근데 베트남은 가을에는 아 가을은7월부터 9월까지니까 아직 덥.. 덥더라고요. 어9월 말에 말로부터 시원해져요. **근데 아 그리고** 겨울에는 특히 겨울에는 한국은 엄청 춥죠? 그리고 눈이도 눈이 많이 와요. **근데** 베트남에는 눈이 없어요. 겨울에는 한국보다 아 한국처럼 춥지 않아요. <S10-3>

(15)는 ‘한국과 베트남 날씨 비교’에 대한 일부 내용이다. 이 담화는 ‘한국과 베트남 날씨의 차이점’이라는 거시적 화제에서 ‘봄’, ‘여름’, ‘가을’, ‘겨울’ 4계절을 미시적 화제로 설정하여 비교한 내용이다. S10이 {근데}를 사용하여 각 미시적 화제를 유지해서 발화하며, 이를 짧은 시간 내에 선후 화제 간의 전환 표현이 떠오르지 않을 때 사용하였음을 확인할 수 있었다.

(12~15)는 베트남인 학습자가 구어 화제 전환 표현을 과잉으로 사용하는 양상이 나타난 예이다. 설명적 담화에 나타나는 21가지의 표현 가운데 주로 (21~24)처럼 단일 표현이 반복적으로 사용된 경우가 빈번했다. 또한 {그리고}와 {그런데}의 반복적인 사용은 주로 발화자가 발화를 끊임없이 유지하기 위해 사용하는 것임을 알 수 있었다. {그리고}와 {그런데}는 한국어 구어에서 고빈도로 사용되는 표현이지만, 일방적 말하기에서 위와 같이 단일 표현을 과잉으로 사용하는 것은 전체 발화에 대한 인상을 저해하며 유창성과 논리성이 떨어지는 발화가 될 가능성이 높다.

(2) 구어 화제 전환 표현 미사용

과잉으로 단일 구어 화제 전환 표현을 사용하는 양상과 반대로 구어 화제 전환 표현 사용하지 않는 양상을 다음 예에서 찾아 볼 수 있다.

(16) 저는 현재 다낭에서 살고 있습니다. 올해 스물 한 살입니다. 제 취미는 한국 음악 듣기 하고 쇼핑하기입니다. 저는 시간이 날 때마다 친구를 만나고 커피를 마시고: 이야기합니다. 저는 한국 문화에 대해 관심이 많습니다. 저는 한류의 영향을 받기 때문에, 한국어를 배우기로 했습니다. 한국 아이돌들 중에 제가 제일 좋아하는 그룹은 빅뱅입니다. 저는 한국 친구들을, 많이 사귀고 싶습니다. 어 한국에 가게 되면 좋겠습니다. <S18-c>

(16)은 S18의 자기소개와 전개부의 내용으로, 이 발화에서 다루고 있는 내용들 간의 결속성이 부족함이 드러나고 있다. 그런데 발화에서 딱딱한 느낌을 주지 않고 발화 내용의 결속성을 갖추기 위해 (17)처럼 (16)의 내용을 그대로 유지하면서 {그리고}, {그래서}를 단 한 번씩만 활용해도 보다 잘 결속된 발화를 구성할 수 있다.

(17) 저는 현재 다낭에서 살고 있습니다. 올해 스물 한 살입니다. 제 취미는 한국 음악 듣기 하고 쇼핑하기입니다. 그리고 저는 시간이 날 때마다 친구를 만나고 커피를 마시고: 이야기합니다. 저는 한국 문화에 대해 관심이 많습니다. 저는 한류의 영향을 받기 때문에, 한국어를 배우기로 했습니다. 한국 아이돌들 중에 제가 제일 좋아하는 그룹은 빅뱅입니다. 저는 한국 친구들을, 많이 사귀고 싶습니다. 그래서 어 한국에 가게 되면 좋겠습니다.

(16)을 보완한 (17)에서는 ‘취미’와 ‘여가 활동’이 동등한 의미를 가지고 있으므로 화제 전환 표현 중 {그리고}를 활용하고, ‘한국 친구와 사귀기’와 ‘한국 가기 소망’이라는 미시적 화제들 간에 [원인]인 {그래서}를 활용할 수 있다. 이를 통해 <S18-c>의 발화 내용이 보다 결속력을 가지고 전개된다. 다음 예도 (16)과 같은 양상을 잘 보여준 사례이다.

(18) 여러분 베트남에 여행하고 싶습니다. 제가 유명한 여행지를 추천 할게요. 하롱베이입니다. 하롱베이(Ha Long Bay)가 베트남 북쪽에 있습니다. 하롱베이에 천,구백육십구 섬이 있고 많은 동굴도 있습니다. 전설에 의하면:: 하롱베이에 있는 섬: 섬이 용이 품는 진주이고, 그 섬들의: 그 섬들이 궤적의 공격을

차단하기 위해서 함부로 면화되었습니다. 하롱베이가 세계자연유산과 베트남의 유명한 여행지입니다. 경치가 아름다우므로 유명합니다. 해산물이 어, 싱싱하고 사케 살 수 있고 거기에 시민도 친절합니다. 어: 누구든지 하롱베이에 여행하러 가는 게 좋다고 생각합니다. 음 한 번 가보세요. <S20-1>

(18)은 베트남 관광지 하롱베이에 대해 소개하는 발화 전체 내용이다. 이 담화 전개부의 화제 구조 순서는 ‘위치-자연 특징-문화 가치-싱싱한 해산물과 친절한 현지인’으로 총 네 가지 거시적 화제로 구성되어 있다. ‘문화 가치’라는 거시적 화제에서 미시적 화제인 ‘세계자연유산’과 후행하는 미시적 화제인 ‘아름다운 경치’가 서로 공통점을 가지고 있다고 분석할 때 이들 간에 {그리고}를 활용할 수 있다. 선행 화제를 보충하는 방식으로 분석한 경우에 {더욱이} 등과 같은 [부연] 표현 사용도 가능하다. 또한 ‘싱싱한 해산물과 친절한 현지인’이란 미시적 화제 앞에 [나열] 의미를 드러나는 {또한}이 활용될 수 있다. 보완된 내용은 (19)와 같다.

(19) 여러분 베트남에 여행하고 싶습니다. 제가 유명한 여행지를 추천 할게요. 하롱베이(Ha Long Bay)입니다. 하롱베이가 베트남 북쪽에 있습니다. 하롱베이에 천,구백육십구 섬이 있고 많은 동굴도 있습니다. 전설에 의하면:: 하롱베이에 있는 섬: 섬이 용이 품는 진주이고, 그 섬들의: 그 섬들이 궤적의 공격을 차단하기 위해서 함부로 면화되었습니다. 하롱베이가 세계자연유산과 베트남의 유명한 여행지입니다. 더욱이 경치가 아름다우므로 유명합니다. 또한, 해산물이 어, 싱싱하고 사케 살 수 있고 거기에 시민도 친절합니다. 어: 누구든지 하롱베이에 여행하러 가는 게 좋다고 생각합니다. 음 한 번 가보세요.

구어 화제 전환 표현이 사용되지 않아 전체 담화 내용이 파악하기가 어려운 양상은 ‘비교해서 설명하기’ 유형의 담화에도 나타난다.

(20) 그 베트남의 주석은 음력 발월, 발월 십 오일로 한국처럼 큰 명절명절은 아니라: 아니라고 그 베트남의 어린이 날이기도 합니다. 아, 베트남은 기온이 높아, 높아 삼모작을 하는 나라이기 때문에 아 한국과 풍습이 좀 달라, 다릅니다. 베트남의 주석은 한국처럼 추수에 다, 대한 감사와 조상에 대한 어: 그 경의를 표하는 것이 아니라 뭐 진짜로 어린: 어린이들이 더 놀지 못한: 못하는데 대한 뭐 미안함을 어른들이 어린이에 대한 선물로 표현하는 날이라는 의미가:: 강합니다. 아이들이 음 이 날을: 감동의 물고기를 집어넣는 놀이 하고 연을, 연을 날리기도 합니다. 그 베트남은 둥근 모양:: 바잉 중두(bánh Trung Thu)를 먹습니다. 바잉 중두이란 뜻이고 중두는 충추라는

한자어에서 유래했습니다. 그: 바잉중두는 한국의 월병과 비슷합니다. 음, 어린이 뿐만 아니라 어른들도 이 날의 어 달, 달 꽃 구경을 하면서 소원을 빕니다. <S13-3>

(20)은 S13 학습자의 한국과 베트남 추석에 비교하는 발화의 전개부 내용이다. 이 발화 전개부의 미시적 화제로 ‘추석은 어린이날이다.’ - ‘어린이날이라는 의미 해석’ - ‘아이들 놀이’ - ‘특별 음식’ - ‘사람 활동’으로 진행되어 있다. 이 발화도 앞에 살펴본 발화와 마찬가지로 화제 전환 표현을 사용하지 못한 사례이다. (21)은 (20)의 발화를 적절한 구어 화제 전환 표현을 이용해서 보완한 것이다.

(21) 그 베트남의 주석은 음력 발월, 발월 십오일로 한국처럼 큰 명절은 아니라: 아니라고 그 베트남의 어린이 날이기도 합니다. 아, 베트남은 기온이 높아, 높아 삼모작을 하는 나라이기 때문에 아 한국과 풍습이 좀 달라, 다릅니다. 쥬, 베트남의 주석은 한국처럼 추수에 다, 대한 감사와 조상에 대한 어: 그 경의를 표하는 것이 아니라 뭐 진짜로 어린: 어린이들이 더 놀지 못한: 못한테 대한 뭐 미안함을 어른들이 어린이에 대한 선물로 표현하는 날이라는 의미가:: 강합니다. 아이들이 음 이 날을: 감동의 물고기를 집어넣는 놀이 하고 연을, 연을 날리기도 합니다. 그리고 그 베트남은 둥근 모양:: 바잉 중두(bánh Trung Thu)를 먹습니다. 바잉 중두이란 뜻이고 중두는 충추라는 한자어에서 유래했습니다. 게다가 그: 바잉 중두는 한국의 월병과 비슷합니다. 음, 어린이뿐만 아니라 어른들도 이 날의 어 달, 달 꽃 구경을 하면서 소원을 빕니다.

(21)과 같이 ‘한국과 베트남 풍습이 다르다.’라는 화제와 ‘베트남 추석의 의미는 한국 추석의 의미와 다르다.’라는 화제 끝에 {즉}을 첨가하였다. 후행 화제가 선행 화제의 뜻을 부연해서 설명해 주기 때문이다. ‘아이들이 연을 날린다.’라는 화제와 ‘베트남 바잉 중두를 먹는다.’라는 화제 간에 [나열]의 의미가 드러나므로 {그리고}를 활용할 수 있고, ‘바잉 중두 이름이 한자에 유래한다.’라는 화제와 ‘바잉 중두는 한국의 월병과 비슷하다.’라는 화제 가운데 [부연]의 {게다가}를 사용하는 것이 적절하다.

2) 화용적 측면

여기서는 화용적 측면에서 담화 맥락과 화제 의미에 따른 구어 화제 전환 여부를 살펴보고 담화 맥락에 따라 부자연스럽게 발화된 부분을 살펴보고자

한다. 선행 화제가 완전히 마무리되고 다른 화제로 도입하는 지점에서 화자는 구어 화제 전환 표현을 사용해서 화제를 전환한다는 표시를 청자에게 제공해야 한다. 그러나 학습자 자료에서 구어 화제 전환 표현이 사용되지 않는 양상을 살펴볼 수 있다. 다음 예들에서 이 양상을 확인할 수 있다.

(22) 어 여름 날씨보다 더: 시원하고 음, 너무 춥지: 않서 음 더운 여름 날 후에,
나가는 게 훨씬 좋아요. 한:국에서 가을에 되게 제일 아름다운 계절이라
 계:절이라고 많이 들었어요. 어 단풍 되게 다: 예 예쁘고 근데 그 그런 거
 베트남:에 없는데 근데 음식: 먹기에 딱 좋은 날씨예요. <S1-3>

(22)는 ‘날씨 비교’라는 담화화제의 일부 내용이다. 밑줄 친 부분은 거시적 화제 ‘여름’과 나머지 부분은 ‘가을’이라는 거시적 화제 가운데 화제가 전환된 것을 표시해 준 표현이 누락되어 있다. 여기서 {또}, {또한}과 같은 구어 화제 전환 표현을 활용하면 담화 흐름이 더 자연스러워질 것이다. 다른 예는 (23)과 같다.

(23) 특pecially 밥에 남 몰래 공공장소에서 스레기를 버리고 다음 아침에 스레기가
쌓여 있습니다. 환경 보호 캠핑이 있는데 늦게 시작해서 효과가 많지 않습니다.
 이 문제를 해결하기 위해서 교육부터 시작해야 한다고 생각합니다. 초등 학생 때
 어 환경환경 보호 위해서 교육 받았으면 좋 좋겠습니다. 부모님 함 께 부모님들
 아이들과 함께 환경 보호하기 위해서 함부로 스레기를 버리지 않고 같이
 아름다운 세상에 삼 삽니다. <S11-2>

(23)은 ‘환경오염’ 담화화제의 일부 내용이다. 밑줄 친 부분은 ‘환경오염 현황’이라는 거시적 화제에 속한 부분이다. 나머지 부분은 후행하는 거시적 화제인 ‘환경오염 해결 방안’의 일부 내용이다. 선행 화제는 후행 화제의 전제가 되는데 [전제] 기능을 표시해주는 구어 화제 전환 표현이 빠져 있음을 알 수 있다. 여기서 {그러면}을 활용해서 화제를 전환하면 담화 구성 면에서 보다 더 강한 결속력을 표현할 수 있다. ‘설명하기’ 구조뿐만 아니라 ‘비교해서 설명하기’ 구조에서도 같은 양상이 나타난다.

(24) 한국 날씨는 봄, 봄에 너무 시원:합니다.여름에 덥고, 가을에도 좀 쌀쌀하고,
겨울에는 많이 춥니다. 특히, 눈이 많이 옵니다.한 해 동안: 비가 많지: 많이
오지 않습니다. 베트남 날씨가 많이 더웁니다. 북쪽에는 사 계절로 나누어

되는데, 중부 지방과 남부: 남부 지방에는 두 계절만 나누어 됩니다. <S23-3>

(24)는 ‘한국과 베트남 날씨 비교’ 담화화제의 일부 내용이다. 밑줄 친 부분은 ‘한국 날씨’라는 거시적 화제에 속한 부분이고 나머지 부분은 후행 거시적 화제인 ‘베트남 날씨’의 일부 내용이다. ‘베트남 날씨가 다르다.’란 문장으로 후행 화제에 진입하는데 이전에 화제 전환 표현이 출현하지 않고 있다. 구어 화제 전환 표현 중에서 [대립]에 잘 활용할 수 있는 표현은 복합 형식 ‘그건 그렇고’이다. 이 발화에서 ‘한국 날씨는 그렇고’로 바뀌서 활용될 수 있는 것이다.

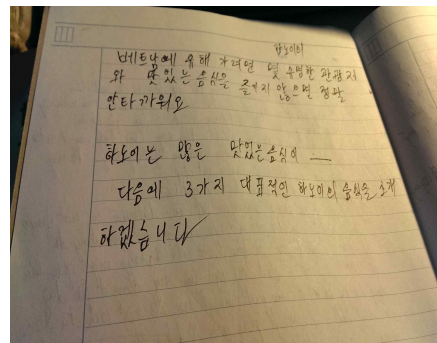
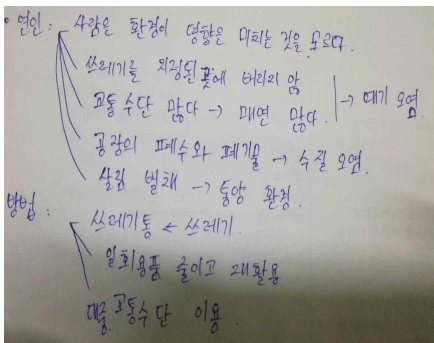
(25) 베트남: 설은 기본적으로 한국과 마찬가지로입니다. 중요한 음식에 대한 차이가 몇 점이 있습니다. 음력 일월 일일에 가족들은 음식을 준비 해 놓고 조사들에게도 차례를 올립니다. 베트남: 설에 대표적인 음식은, 벤충 벤 벤망 소이 등입니다. 한국과 달리 베트남 설:날:차례를 마친 후 아랫 사람이 어른에게 절을 하지 않습니다. 그냥 새해 인사를 올려서 어른들에게서 새뱃돈을 받습니다. 친척 친구 집에 놀러가고 소원하는 일은 기원하고 축하하는 말은 서로 주고 받습니다. 설날에는 베트남: 사람도 고향에 찾습니다.<S15-3>

(25)는 ‘베트남과 한국 설날 비교’ 담화화제에서 전개부의 2번째 거시적 화제인 ‘베트남 설날’에 해당되는 부분이다. 거시적 화제에 ‘한국 설날과 공통점’이라는 미시적 화제와 ‘한국 설날과 차이점’이라는 미시적 화제로 구성되어 있는데 앞에 살펴본 예와 비슷하게 내용 전개상에서 새로운 화제로 진입하였는데 그것을 표시할 화제 전환 표현이 누락되어 있다. 여기서 선후 화제는 [대립] 관계이므로 화제 전환 위치에서 {그런데}, {그러나} 등과 같은 표현을 사용할 수 있다.

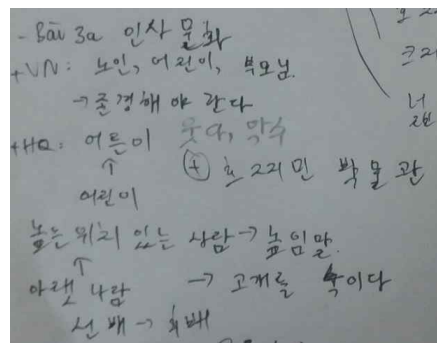
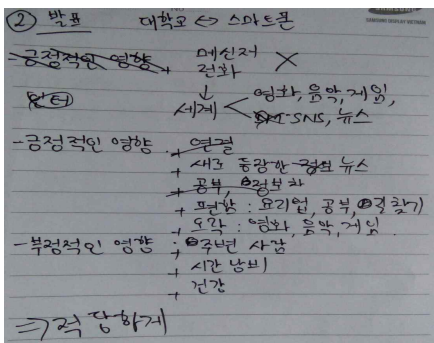
위 담화들은 학습자가 화용적 측면에서의 담화 맥락에 따라 구어 화제 전환 표현을 사용하지 못했기 때문에, 설명 내용을 전달하면서 화제의 전환 지점에서 결속이 불완전하다. 학습자가 구어 화제 전환 표현을 사용하지 못한 이유를 찾기 위해 과제 수행 전에 학습자가 활용한 메모지와 과제 수행 후의 인터뷰 자료를 살펴보았다. 준비 메모 자료에 대한 일부 예시는 [그림 III-8]과 같다.

[그림 III-8]의 네 가지 메모지 자료는 학습자 S13, S17, S27, S29의 준비 메모이다. <S19-2>, <S29-2>와 같은 경우 전개부의 세부적 거시적 화제와 미시적 화제가 구조화되어 있어 화제 전환 지점을 미리 확인할 수 있으나

<S13-1>와 <S27-3>과 같은 경우 말할 단어나 내용을 떠오르는 대로 서술했기 때문에 자신도 화제 전환 지점을 파악하기가 어려웠던 것으로 보인다. 또한 이 네 가지 메모지에서 확인한 바와 같이 모든 메모하는 과정에서 구어 전환 표현 사용 양상은 파악되지 않았다. 베트남인 학습자가 말하기 준비 과정에서 구어 화제 전환 표현을 미리 생각하고 표현하는 것은 아니라고 할 수 있다.



<S19-2>



<S29-2>

[그림 III-8] 사전 준비 메모 예시

사후 인터뷰에서는 30명의 학습자 모두 설명적 말하기 준비 과정에서 ‘반드시 담화 구조에 대해 생각한다.’와 ‘키워드를 정리하면서 담화를 구성한다.’라고 대답하였다. 말하기를 수행하기 전에 담화 구조를 미리 생각하고 준비해야 하는 것을 인식하고 있음을 알 수가 있다. 그러나 담화 내용을 전개하면서

선·후행 화제 관계를 고려하여 사용할 구어 화제 전환 표현에 대해서는 준비 메모 자료에 나타나지 않았다. 베트남인 학습자가 설명적 말하기를 준비하면서 머릿속에 담화 구조에 대해서는 생각하고 있지만 각각의 화제를 전환할 때 사용할 표현을 미리 준비하지는 않음을 알 수가 있다. 이로 인해, 실제 생산된 담화에서 적절한 구어 화제 전환 표현을 사용하지 못하는 경향이 나타났다. 따라서 말하기 준비 과정에서 담화 구조를 도식화하고 구어 화제 전환 표현을 설정하는 연습을 교수·학습 모형에 포함시켜야 한다.

3) 담화 구성 측면

베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 살펴보면 담화 구성 측면에서도 다양한 양상을 보여 주고 있다. 구어 화제 전환 표현 사용은 담화 구성과 밀접한 관계를 지니므로 여기서는 ‘비교해서 설명하기’ 과제를 통해 담화 구성 층위에 따른 학습자 화제 구성 내용에 대해 살펴보려고 한다.

설명적 말하기는 단순히 지식을 공유하고 상대방을 이해시키는 것에 그치지 않고 청중이 그 지식을 이해하도록 함으로써 그 사람의 태도나 행동의 변화를 촉구할 수 있는 기능까지 한다. 예를 들자면 과제 3의 주제 중 하나인 ‘베트남 날씨와 한국 날씨 비교’에서는 발표자가 베트남인 학생이고, 설정된 청중은 한국인 학생들이다. 한국인 학생들이 ‘베트남 여름 날씨가 무척 덥고 습하며 비가 많이 오는 것’과 같은 정보를 획득하여 베트남 여행을 다니면서 우산을 챙기는 행동을 하게 된다고 가정한다면 발표자의 설명적 말하기를 통해 청중을 설득하고 변화시켰다고 할 수 있다. 이처럼 설명적 말하기에서는 설명과 함께 설득 기능도 하게 되며, 설명 담화에는 논증과 기술이 동시에 이루어지는 것이다. 청중과 말하는 상황을 고려해서 적절한 담화 구조를 선택하는 것이 중요하다.

말하기는 상황 정보에 따라 공식적 상황에서의 말하기와 비공식적 상황에서의 말하기로 나뉘며 공식성의 정도에 따라 언어 표현이 달라진다. 따라서 화자는 발화 상황과 발화 참여자를 분석하여 공식성에 따른 언어 표현을 선택하고 담화 내용 구성과 담화 결속을 위한 담화 결속 장치를 선택하고 발화해야 한다. 과제3의 대화 상황은 [공식성], 화자와 청자의 지위는 [동등], 친소 관계는

[친하지 않음]³⁹⁾으로 설정되어 있다. 공식성을 갖춘 상황에서 담화는 도입부-전개부-종결부로 구성되어 완결성이 있어야 한다. 즉, 일반적으로 먼저 설명하려는 어떤 사실이나 문제를 제시하고 다음에 내용 종목별로 자세히 설명하고, 마지막으로 설명한 내용을 전체적으로 정리해야 한다. 본 연구에서 총 29개의 ‘비교해서 말하기’ 담화의 형식 구조를 분석한 결과 ‘도입부-전개부-종결부’ 삼층 구조로 구성된 담화가 7개, ‘도입부-전개부’로 구성된 담화가 18개, 바로 내용 전개로 시작하고 도입부와 종결부 없는 담화가 4개로 나타났다.

<표 III-7> ‘비교해서 말하기’ 담화 구조 분포

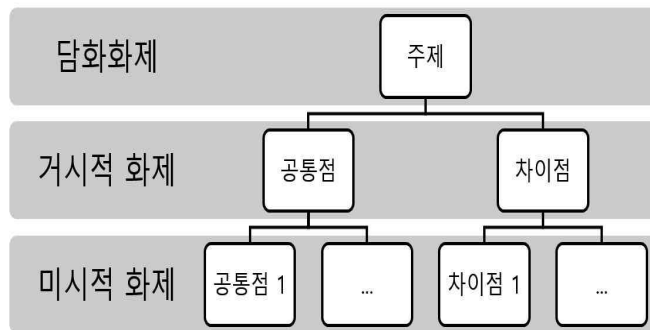
형식 구조	담화 수 (개)	백분율 (%)
도입부-전개부-종결부 3층 구조	7	24.14
도입부-전개부 구조	18	62.07
전개부 구조	4	13.79
합계	29	100

<표 III-7>처럼 베트남인 학습자가 일반적인 발표 상황의 설명적 말하기에서 충분한 형식 구조 3층 구조로 구성해서 발화한 경우는 7명으로 24.14%를 차지하였으며, 결론 없이 도입부와 전개부로 담화를 구성해서 말하는 학습자는 18명으로 62.07%를 차지하고, 도입부 없이 바로 전개부 내용으로 시작해서 말하는 학습자는 4명으로 13.79%를 차지하고 있다. 주제에 대해 소개하는 도입부가 있는 담화(25개, 86.21%)에 비해 말하는 내용을 다시 정리하고 마무리하는 종결부가 있는 담화(7개, 24.14%)가 매우 적게 나타났다. 다시 말하면 일반적으로 정보를 전달 방식으로 연역적인 방식 및 귀납적인 방식이 있는데 위 결과를 살펴보았을 때 베트남 학습자가 말하기에서 귀납적인 방식보다 연역적인 방식을 더 선호하며 담화 구조 형식면에서 말하기 상황을 고려하여 적절한 담화 구조를 구성하지 못하고 있음을 알 수 있다. 웬티후웅센(2015)에서 베트남인 학습자의 주장하는 글을 분석한 결과, 글 구조 측면에서 베트남인

39) 이지영(2005)에서 구어 담화 정보 유형에 따라 발화하기 전에 첫 번째 고려해야 할 요인은 대화 상황이 [공식성]인지 [비공식성]인지의 여부이며, 그 다음에 대화 참여자의 지위, 나이, 성별과 친소 관계가 어떻게 되는지 살펴봐야 한다.

학습자가 주제별로 내용 정리가 안 되거나 단락 구분이 불균형한 문제를 발견한 바 있다. 이를 본 연구에서 구어 담화 형식 구조를 살펴본 결과와 종합하면, 베트남인 학습자가 한국어를 사용할 때 논증적 글쓰기 및 일방적 설명적 말하기에서 담화 구조 자체에 대한 지식이 부족하여 담화를 잘 구성하지 못하는 특징을 가지고 있다고 할 수 있다. 이를 통해 담화 구조 교육 내용이 필요함을 알 수 있으며, 상황 및 담화화제와 맞게 담화 구조를 선택하는 담화 구성 능력을 갖추기 위한 연습이 이루어져야 할 것이다.

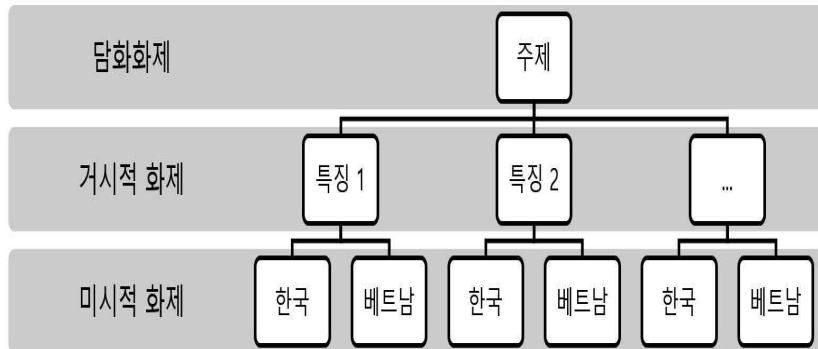
비교해서 설명하기 담화에서 베트남인 학습자의 화제 간 내용 조직 양상을 살펴보고자 한다. 비교해서 설명적 말하기에서 화제 구조에 따른 기본적인 구조는 [그림 III-9]와 같다.



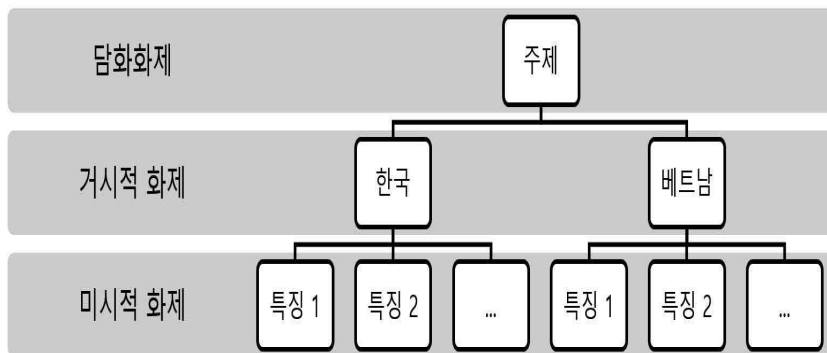
[그림 III-9] ‘비교해서 설명하기’ 기본 구조

[그림 III-9]은 공통점과 차이점으로 구성된 ‘비교해서 설명하기’ 기본적인 구조이다. 이를 바탕으로 베트남인 학습자의 설명적 말하기 담화 구조에서 전개부 화제 전환 내용을 분석하였다. ‘비교해서 설명하기’ 주제는 한국과 베트남 간 문화를 비교하는 내용으로 ‘날씨’, ‘명절’, ‘인사법’으로 설정되었다.

학습자 자료를 분석한 결과 베트남인 학습자들은 ‘비교해서 설명하기’ 기본적인 구조에 따라 공통점과 차이점을 기반으로 담화를 전개하기도 하고 다른 전개 양상을 보이기도 하였다.



[그림 III-10] ‘비교해서 설명하기’ 학습자 자료의 구조 유형1



[그림 III-11] ‘비교해서 설명하기’ 학습자 자료의 구조 유형2

[그림 III-10,11]과 같이 베트남인 학습자의 ‘비교해서 설명하기’ 담화는 두 유형으로 구성되어 있다. 유형1은 기본 구조와 달리 공통점과 차이점으로 나누어 살펴보지 않고 특징별로 나열해서 말하는 유형이다. 유형2는 비교하는 항목별로 ‘베트남’과 ‘한국’을 비교하는 것이 아니라 처음부터 한국 관련 내용과 베트남 관련 내용 항목들을 따로 제시하는 유형이다.

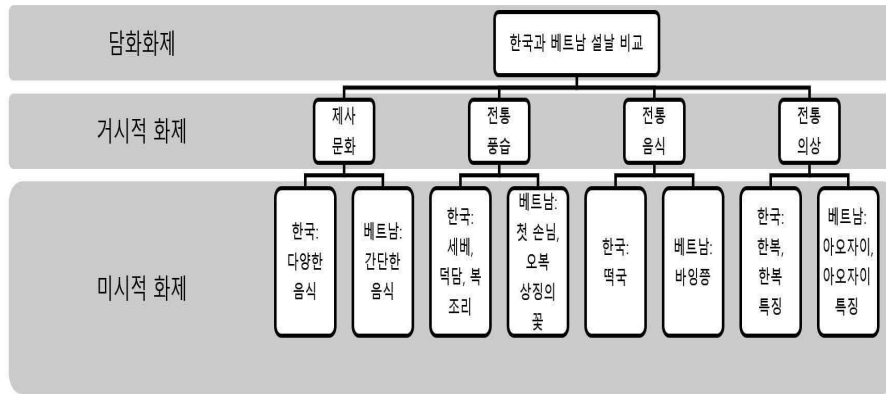
베트남인 학습자 29개의 ‘비교해서 설명하기’ 담화 가운데 기존 구조에 따른 담화는 9개, 유형1에 따른 담화는 9개, 유형2에 따른 담화는 10개이다. 유형1과 같은 경우에는 비교할 내용에 따라 한국과 베트남 문화의 공통점과 차

이점을 밝히는 내용을 다루는 담화이다. 다음으로 유형1과 유형2의 화제 구조를 분석해 보도록 하겠다.

(26) 한국과 베트남 다, 동양나라라서 유사점이 많습니다. 그 중에는 두 나라에 가장 중요한 명절은 바로 설날입니다. 두 나라, 새해 첫날 무엇보다 일찍 일어나서 가족과 친지들이 모여서, 정성스럽게 마련한 자리:를 지냅니다. 한국의 차례상은 음식이 정말 다양합니다. 과일 있고 생선, 곡식 등 있습니다. 베트남 차례상은 한국보다, 조금 더, 간단하지만, (???) 있어야 됩니다.(???) 노래: 노란색이:어서, 옛날에 왕의 의복 비슷해서, 복, 귀,영화의 상징화입니다. 한국의 중요한 풍습은 세배입니다. 새해 첫날은 몸을 씻고, 새로운 옷을 갈아입고 나서, (??) 마음으로, 세배를 올리는 것입니다. 세배라는 말의 의미가 정월 좋은 하루 안에 많은 새:해 첫인상이니까, 어른들이 아이들에게 떡담과: 함께: 세뱃돈을 주면서 용돈으로 주려고 하는 것입니다. 설날 아침부터 집마다 정문 밖에, 복조리를 걸어둡니다.베트남 설날 특별:한 풍습은 첫손님은 주:인집과 궁합이 맞으면, 그 해, 장사나 사업이 흥성흥성한다고 생각해서, 첫손님이 우연한 마무하는 게 아니라, 집주인은: 미리 선택하게 되었습니다. 집 구:민은 것에 대해 베트남 설날에는: 집마다 대문 앞에 마이꽃, 아니면, 다오희 병 있어야 됩니다. 마이:꽃이 꽃잎이 다섯 개 있으니, 오복의 상징화입니다. 수명, 제력, 무병, 유덕, 전명입니다. 한국의 집마다 복조리를 싸서, 방이나 마루: 마: 부엌 벽에 걸어 두고, 사용하면 그 해에 복이 들어온다고 생각합니다. 한국 설날: 음식이 떡국입니다. 떡국은 흰떡(???) 길어 장수를 의미입니다. 순맥에: 떡과 국물은 맛이면, 지난 날 안 좋았던 일을 모두 잊고, 한해를 받고 새롭게 시작하라는 의미입니다. 떡국은 먹으면서, 몸을 맞이하고, 또 풍경을(???)하면 먹기 시작했다는 설도 있습니다. 베트남 설날 음식은, 바잉쥬(Bánh chưng)입니다. 반쥬는 원형이랑: 정사각형이 있습니다. 원형 반쥬는: 하늘의 상징화이고, 정사각형은: 땅의 상징에서, 땅과 하늘에게 베트남: 사람:에 사이를 표합니다.한국 설날 전통 의상:은 한복입니다. 한복은 넉넉한 옷으로 뚱뚱하거나 마른 제:형:은 감추어 추어신 채 신체의 부끄러움을 감추어 주고, 입은 입는 사람이 마르거나 뚱뚱해져도 아무 문제없이 입을 수 있습니다. 베트남이 아오자이(áo dài)입니다. 입은: 사람:은 여성:적인 보여주고, 우아한 모습을 보여:주는 옷입니다. 즉, 한국과 베트남 다 설날이, 가장 중요한 명절인데 국가마:다 특징이 있습니다. 이상입니다. <S22-3>

(26)의 담화는 유형1에 속한 담화이다. 이 담화는 도입부-전개부-종결부와 같은 3층 구조를 갖춘 담화이며 전개부 화제 내용을 자세히 도식화하면 [그림

III-12]와 같다.



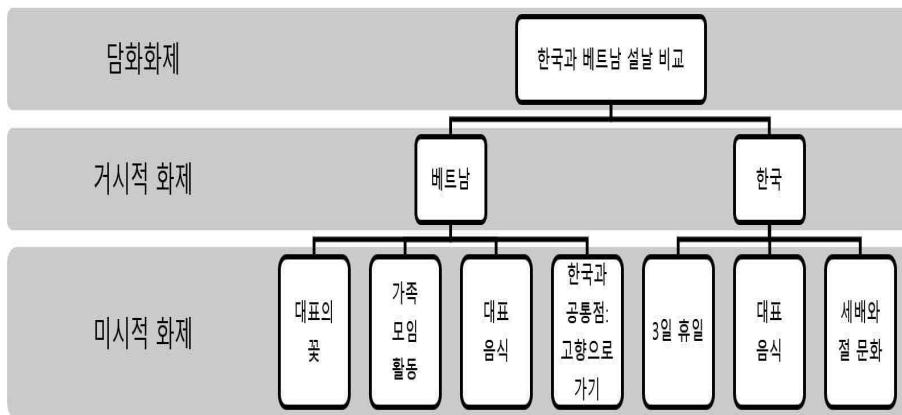
[그림 III-12] S22-3 전개부 화제 구조

[그림 III-12]와 같이 위 담화는 담화 구조면에서 잘 조직되어 있다고 할 수 있다. ‘설날’이라는 화제에 대해 ‘제사 문화’, ‘전통 풍습’, ‘전통 음식’, ‘전통 의상’이라는 거시적인 화제로 나누어 각 내용별로 한국의 문화와 베트남의 문화를 소개하면서 비교하였다. 한편, 유형2와 같은 경우 주제에 따른 한국 문화와 베트남 문화를 소개하는 내용을 국가별로 독립적인 수집 구조로 구성한 담화이다. (27)은 유형2에 속한다.

(27) 베트남에 하는 뗏 한국에서는 설날 모두 다 음: 음: 중요한 명절입니다. 뗏(Tết)과 설날은 어 다 음력 일월 일이 일일부터 시작하는 데 베트남 사람은 뗏을 위해서 음 일주일, 음 일주일부터 한달 정도 쉬는데 한국 사람은 삼일 밖에 안 쉬다고 들었습니다. 그렇다 보니까, 베트남에서 뗏은 가장 중요한 명절이라는 것을 알 수 있습니다. 음 뗏이 되면 날씨도 좋고 벚꽃이 피어서 아주 아름답습니다. 그리고 아 뗏을: 이렇게 긴: 시간을 긴 시간의 뗏을 보내기 위해서 어 애들은 딸, 딸들이 엄마와 같이 시장에 가서 음식도 마련해서 집에 가서 같이 만드는 것, 만드는 것이 아주 좋아요. 아 그리고 뭐 가족들이 이렇게 평일에 아주 바쁘게 일을 해서 음 서로 일을 같이 시간을 보낼 수 없지만 뗏이 되면 같이 음식도 만들고 같이 집 청소하고 집안일을 같이 하니까, 음 가정의 분위기가 많이 좋습니다. 그리고 어 뗏의 대표적인 음식을 말씀드리자면 아 몇 가지가 빼놓을 수 없습니다. 바로 반쑹(bánh chưng) 어: 냄잠(nem rán) 그리고 뭐 팽망(canh

mǎng)등과 같은 음식들이 많이 있습니다. 그리고 뗏이 되면 어 베트남 사람과: 한국 사람 똑같이 음 고향에 내려가서 음 친척들을 보고 만나고 아 그렇게 얘기도 나누고 음 안부도 나눕니다. 덕담도 나누고 뭐 일년 일년 시작하는 시점에 아 일년 시작하는 시점부터 사람들이 모두 다 건강하고 행복하고 이렇게 음 행운이 많이 아 오라는 소원들을 서로 이렇게 음 빌어주고 음 나눕니다. 그리고 한국에서는 어 삼일만에 삼일만, 삼일만에 고향에 내려가서 모두 다 움직이기 때문에 음 길이 아주 뭐야 막힌다는 게 문제를 들었습니다. 들어봤는데 어 그렇게 길을 막힌 데도 불구하고 사람들이 고향에 내려가서 아 친척도 만나고 그렇게 베트남과 똑같이 음 소중히 여기는 사람과 같이 어 시간을 보냅니다. 그리고 한국에서는 어 가장 대표 설날 때 가장 대표적인 음식은 바로 떡국입니다. 어 떡국을 먹으면 한 살 더 먹는다는 뜻으로 음 사람들이 이 일월 일일 아침에, 아 떡국을 먹습니다. 그리고 음 아 일월 일일에 아침에 음 애들이 어른들한테 아 큰 절을 하고 새뱃돈을 받는 것도 설날의 특징입니다. 어 그리고 어 모든 이게 사람들이: 어 같이 이게 한국에 있는 가장 이게 전통적인 아 복장인: 한복을 입고 아 나들이 같이 나가는 것도 이게 설날의 특징입니다. 네, 아. <S17-3>

(27)은 S17 학습자의 3번 과제에 대한 발화 내용이다. 이 담화는 (26)과 같이 한국과 베트남 명절을 비교하는 내용인데 화제 구조는 유형2로, 전개부 화제 구조는 [그림 III-13]과 같이 구성되어 있다.



[그림 III-13] S17-3 전개부 화제 구조

이 담화의 경우에는 도입부에는 간단하게 한국과 베트남 설날 날짜가 1월 1

일이며 공휴일이라는 공통점으로 발화가 시작되었다. 전개부에서 거시적 화제를 먼저 베트남 설날과 한국의 설날로 나누어 제시하고 있다. 베트남 설날에 대해 소개한 후에 ‘고향으로 찾아가기 때문에 교통 문제가 심하다.’라는 화제를 통해 한국의 설날 화제로 전환하였다.

유형1과 유형2는 모두 비교해서 설명하기의 담화 구조로 볼 수 있지만 유형1이 유형2보다 더 주어진 말하기 상황에 적합하다고 할 수 있다. 이 말하기 상황은 어떤 문법 항목을 연습하기 위한 말하기 과제도 아니고 수업에서 발표하는 상황도 아닌 실제 한국인 대학생들에게 한국 문화를 비교하며 베트남 문화를 소개하는 장면이다. 청중이 한국 사람이기 때문에 한국 날씨나 인사법, 명절에 대한 내용을 수집 구조로 언급한다면 이는 불필요한 정보를 제공하게 되는 셈이다. 따라서 유형1과 같이 비교 항목을 설정하고 각 항목별로 한국 문화를 기준으로 해서 베트남 문화를 소개해야 더 효과적이고 흥미롭게 내용을 전달할 수 있다. 다시 말하면 베트남인 학습자가 설명적 말하기 과제에서 발화 배경과 청중에 대한 정보를 충분히 제공하는 데도 불구하고 청중을 고려해서 발화를 구성하지 못하고 있음을 알 수 있다. 이를 극복하기 위해 구어 화제 전환 표현 교육 내용에서 담화 구조에 대한 교육이 선행적으로 이루어져야 하고 담화 구조와 관련한 교육에서는 담화 유형에 따른 담화 구성 연습, 발화 상황에 따라 청중을 분석하고 담화 구조를 선택하여 내용을 구성하는 연습을 포함시킬 필요가 있다.

3. 구어 화제 전환 표현의 오류 분석

한국어 학습자가 한국어로 글을 쓰거나 말로 표현할 때 실수를 할 수도 있고 오류를 범할 수도 있다. 한 번만 실수하는 것은 오류라고 하지 않고 실수라고 하고 여러 번 같은 실수를 반복하게 되면 오류라고 한다. 오류를 분석할 때 가장 중요한 것은 오류를 판단하는 기준이다. 그러나 구어 상황에서 한 번 범한 오류는 단순한 실수일 가능성이 있어 오류의 판단이 문어에 비해 상대적으로 쉽지 않다. 구어 화제 전환 표현을 사용하는 데에 있어서 단순한 실수 혹은 시간적 제약 때문에 적절한 표현을 누락할 수도 있다.

구어 화제 전환 표현의 특징 가운데 하나는 문장 성분과 독립된 어휘적 의미를 가지고 있다는 점이다. 그러므로 본 연구에서 오류 분석은 의미적 측면에서 학습자가 각 기능별로 구어 화제 전환 표현을 적절하게 사용하고 있는지에 대해 살펴보려고 한다.

의미적 측면에서 오류를 살펴보았을 때, 가장 빈번하게 나타나는 오류는 [원인]과 관련된 오류이다. 첫 번째는 {그래서}와 {그러므로}를 혼용해서 범하게 된 오류이다.

(28) 제 생각에는. 또는 한국 4 계절이 뚜렷하게 나누는 반면에 베트남의 4 계절이 그렇게 뚜렷하진 않아요. 느낌으로 구별할 것 같아요. 그래서 제가 위에서 예기한 거는 어 이렇게 간단하게 기본적인 공통점과 틀린 점이에요 베트남과 한국 날씨. 또 다른 건 내는데 또 이렇게 발견하면 제가 말씀드릴게요. 감사합니다. <S8-3>

(29) 게다가 호양의 야경이 정말 아름다워요. 그 아 그리고 여기의 음식들 너무 맛있어요. 그래서 기회가 있으면 우리가 호양에 같이 재미있게 놀아가고 음 음 많 많은 음식들 먹으세요. <S19-1>

(30) 사람들과, 가 가지고 있는: 아: 단점은 사람들과 대화 대화가 줄이고 학생들의 아 학업에: 시 집중하는 시간도: 아, 음 크게 줄: 줄어서 그 거 심각하는 문제예요. 그래서 제 생각에는 지금은 컴퓨터 스마트폰 부족하면: 안 되는: 물건이라고 지금은: 우리는: 쓰 쓰는 것은 적당하게 하면: 좋은 방법이라고 생각합니다. <S4-2>

{그래서}는 한국어 모어 화자의 경우에 다른 표현보다 사용 빈도가 높다⁴⁰⁾. 베트남인 학습자의 설명적 말하기에서도 {그래서}의 사용 빈도가 상당히 높게 나타났다. 여기서 주목해야 할 점은 위의 (28~30)은 S4, S8, S19의 발화 내용 중 종결부 부분을 포함하고 있다는 것이다. 그러나 학습자는 결론을 지으면서 {그러므로}, {따라서} 대신에 {그래서}를 사용하고 있다. {그래서}와 같은 경우 중급에서 사용하는 범위가 넓어 중급 학습자의 경우에는 상황과 맞지 않

40) 김미선(2001)에 따르면 {그래서}가 구어 담화에서 22.82% 출현되며, 이희정(2003)에 따르면 {그래서}가 일상 대화에서 20%로 출현되고 있다고 제시한 바가 있다.

게 과잉 사용하는 경우가 많지만 고급 학습자는 일반적으로 그렇지 않다(사와다 히로유키, 2004). 그러나 본 연구에서 중급 학습자보다 고급 학습자 발화에서 이러한 오류가 더 빈번하게 나타났다. 이는 학습자들이 중급과 고급 단계에 올라와도 [원인]의 접속부사 차이를 잘 인식하지 못하고 있다는 것을 보여준다. 제2언어 학습의 초기 단계에는 모국어로부터의 언어 간 전이 혹은 모국어의 간섭이 특히 많이 일어난다. 그 이후 학습자가 제2언어 체계를 부분적으로 습득하기 시작하면서 점점 더 많은 언어 내 전이, 즉 목표어 내에서의 일반화 현상이 일어난다. (33~35)처럼 베트남인 중·고급 학습자들이 전개부화제를 마무리하고 종결부로 화제를 전환하는 지점에서 {그래서}를 잘못 사용한 것은 언어 내 전이가 아니라 언어 간 전이라고 할 수 있다.

한국어 [인과] 관계 접속부사인 {그래서}, {그러니}, {그러니까}, {그러므로}, {그리하여}를 베트남어로 직역하면 “*vì vậy*[비 베이]/*vì thế*[비 테]”로 번역할 수 있다. 그러나 원인 관계를 표시하면서 전개에 사용되는 접속부사는 {그러므로} 하나인 데 비해 베트남어 접속부사 “*vì vậy*[비 베이]/*vì thế*[비 테]”는 [원인] 관계를 표시하면서 화제 전환 역할도 한다. 그러므로 베트남인 학습자가 모국어 영향을 받아서 {그래서}와 {그러므로}, {따라서} 혼용 오류를 범하게 된 것으로 보인다. 한송화(2016)는 다른 언어권 한국어 학습자가 문어 자료에서 화제 전환 표현을 사용할 때 문장 차원에만 주목하고 전체 담화 차원에 구성된 화제가 어떠한 관계로 연결되어야 하는지에 대해서는 간과하기 때문에 오류를 범하는 경우가 많다고 하였다. 이와 마찬가지로 베트남인 학습자가 설명적 말하기에서 거시적 화제 간 결속보다 미시적 화제 간 결속 관계에 집중해서 말하는 경향이 보인다. 따라서 설명적 말하기에서 설명적 담화 구조 유형과 화제 전환 표현에 대해 교수할 필요가 있다. 또한 설명적 말하기 구어 화제 전환 표현 교수·학습 과정에서 같은 범주 기능에 속한 구어 화제 전환 표현 간의 차이도 다시 강조할 필요가 있다. 그리고 거시적 화제를 전환하는 지점에서 적절한 구어 화제 전환 표현 선택하여 사용하도록 하여 담화적 능력을 향상시키는 방안도 마련할 필요가 있다.

4. 교육적 시사점

베트남 내 한국(어)학 교육 현황을 검토한 선행 연구들에 따르면, 베트남에서 한국(어)학 교육의 기간이 오래되었음에도 불구하고 대학 내 한국(어)학 전공의 커리큘럼이나 수업이 체계적으로 진행되고 있지 못하다(양지선, 박동희, 2012). 최근 베트남인 고급 한국어 학습자를 대상으로 주장하는 글쓰기 양상 및 교육 방안을 논의한 웬티후웅센(2015)의 연구에서도 베트남에서 한국어 교육 과정에 일관성이 없으며 학습자 중심 교육으로 이루어지고 있지 못하다고 하였다. 즉 현재 베트남 현지 대학 기관에서 한국어 교육 현장, 교육 구성, 개설된 교과목, 교재와 그 수업의 구성과 교수·학습 방법 등 전반적으로 많은 문제가 존재하고 있다고 할 수 있다. 여기서는 앞 절의 결과를 요약하면서 사후 인터뷰⁴¹⁾를 통해서 파악된 베트남 한국어 말하기 교육 현황 조사 결과를 추가하여 교육적 시사점을 제안하고자 한다.

첫째, 설명적 말하기 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 살펴해보았을 때 베트남인 학습자는 특정 형식만 한정적으로 사용하는 경향을 보인다. 구어 화제 전환 표현 가운데 총 21개 표현이 사용되고 있으나 개별 분포, 기능적 분류에 따른 분포가 모두 극한 편중성을 보여주었다. {그리고}, {그런데}, {그래서}, {특히}와 같은 경우 기능 범주 내에서 70% 이상을 차지하고 있고 {또}와 {왜냐하면}의 경우 15% 이상을 차지하고 있으며, 나머지 표현이 10% 이하인 매우 낮은 비율을 차지하고 있다. 따라서 베트남인 학습자가 보다 더 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용할 수 있도록 교수·학습 방안을 마련할 필요가 있다. 이 결과는 II장 구어 화제 전환 표현 사용의 실태 조사의 결과와 동일하며, 교재를 분석한 바와 같이 베트남 한국어교육 현장에서 구어 화제 전환 표현에 대한 내용과 연습 활동이 잘 이루어지지 않는 것이 그 원인이 될 수 있다. 사후 인터뷰에서 설명적 말하기를 할 때 어떤 점에서 어려움을 느끼고 있는지에 대한 문항에 대한 학습자들의 응답 자료는 아래와 같다.

41) 사후 인터뷰는 설문지법을 활용하여 진행하였다. 연구 대상자들이 쉽게 문제를 이해하고 대답할 수 있도록 연구 대상자 모국어(베트남어)로 번역하여 제시했다. 연구 대상자 사적 정보를 비롯한 현재 말하기 교육에 대한 정보 및 의견, 설명적 말하기에 대한 인식으로 설문지의 틀이 구성되었다. 자세한 질문지 내용은 <부록 1>에 제시하였다.

(31) “Không sắp xếp được bố cục câu, không có cái nhìn tổng thể về nội dung sẽ nói. Lựa chọn ngữ pháp kém.” - 문장들 어떻게 조직해야 하는지 잘 모르겠어요. 말하기의 전체적인 내용을 준비하기가 어렵다. 문법 선택도 약한 것 같아요. <S5>

(32) “Nghĩ tiếng việt trước, phản xạ tiếng Hàn chậm. Không tìm được từ vựng phù hợp để diễn đạt. Hạn chế khi sử dụng nhiều cấu trúc câu để diễn đạt dài.” - 베트남어로 생각하고 말하니까 한국어 반응이 느려요. 표현할 수 있는 어휘를 찾기가 어려워요. 특히 길게 말할 때 더 그래요. <S8>

(33) “Câu nói lặp đi lặp lại một ý, không nói được câu dài. Vốn hiểu biết và từ vựng tiếng Hàn còn thiếu.” - 늘 하나의 내용만 반복해서 말한 것 같다. 긴 문장으로 말하는 것이 어려워요. 배경 지식이 부족하고 어휘력이 부족해서 그런 것 같아요. <S29>

(31~33)과 같이 베트남인 중·고급 학습자가 한국어 설명적 말하기 과제를 수행할 때 담화 구성, 어휘 선택, 그리고 긴 문장 생성에서 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다. 따라서 베트남인 학습자를 위한 구어 화제 전환 표현 교육에서 먼저, 구어 화제 전환 표현의 형태적 특징과 기능적 분류에 대해 이해할 수 있도록 교육 방법과 교육 내용이 마련할 필요가 있다.

둘째, 구어 화제 전환 표현 사용의 특징을 파악하기 위해 질적인 담화 분석을 수행한 결과, 수사적 측면에서 {그리고}, {그런데} 등을 과잉으로 사용 또는 구어 화제 전환 표현의 미사용과 같은 문제를 밝혔다. 화용적 측면에서는 담화 문맥을 고려한 적절한 표현을 사용하지 못하고 있고 의미적 측면에서는 같은 기능에 속한 표현들을 혼용하는 오류를 범하고 있다. 이러한 문제들에 말하기 교육 현장이 미치는 요인이 무엇인지 확인하기 위해 말하기 수업이 어떻게 이루어지고 있는지, 그리고 말하기 연습 활동이 잘 구성되어 있는지에 대해 학습자들의 응답 자료⁴²⁾를 통해 살펴보았다.

(34) “Khi học năm nhất và năm hai các thầy cô tổ chức cho học sinh nói theo cặp theo các chủ đề hội thoại hằng ngày. Năm 3 thì bắt đầu phát biểu trên lớp. Không có giáo trình học nói cụ thể mà chỉ học theo tài liệu giáo viên chuẩn bị. Các bạn nói bằng tiếng Việt nhiều

42) 학습자 응답은 베트남어로 되어 있고 연구자가 이를 베트남어로 번역하고 정리하였다.

hơn là bằng tiếng Hàn.” - 저는 1학년과 2학년 때 말하기 수업에서 상황 별로 회화 연습을 하고 3학년 때 주제 발표 형식으로 수업을 받았어요. 말하기 교재가 따로 없고 선생님께서 준비해 오신 자료로 공부했어요. 수업할 때 한국어로 말할 기회가 별로 없었고, 친구들과 베트남어로 얘기해요. <S7>

(35) “Chia đều cơ hội nói cho các bạn trong lớp, thầy cô không chỉ nên gọi những bạn xung phong. Thầy cô nên trao đổi về vấn đề đó cùng sinh viên chứ không chỉ để sinh viên tự nói. Giờ nói thầy cô nên nói bằng tiếng Hàn.” - 선생님은 수업 시간에 발표하려고 손든 친구한테만 말하기 기회를 줘요. 어떤 문제에 대해 말하라고 할 때 학생 혼자 말하게 하지 말고 선생님이 학생과 함께 말하기 연습을 해야 한다고 생각해요. 그리고 말하기 수업에서 선생님이 한국어로 말을 해야 한다고 생각해요. <S26>

(36) “Mình nghĩ các thầy cô đã rất cố gắng truyền đạt nội dung bài học nhưng học sinh quá nhiều. Nếu có thể mình muốn lớp khoảng 10 người đồ lại.” - 교사들이 학습 내용을 잘 전달할 수 있도록 노력했지만 학생 수가 너무 많아요. 말하기 수업에 10명만 있으면 좋겠어요. 그러면 말을 많이 연습할 수 있어요. <S17>

(34~36)과 같이 현재 학교의 말하기 수업시간에 한국어를 말할 기회가 별로 없다는 의견이 가장 많았다. 보통 한국어 수업의 학습자 수는 30여명이고, 수업 시간은 길어도 90분밖에 안 되어 생기는 문제라고 할 수 있다. 이것은 현재 베트남 대학 한국어 교육 과정의 문제로 수업에서의 학습자 수와 수업 시간 조정은 쉽게 해결될 수 있는 것이 아니다. 그렇기 때문에 주어진 말하기 수업 시간을 보다 더 효율적으로 활용할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

또한, 외국어로서의 한국어 교육에서 흔히 처해 있는 문제는 바로 한국어 노출이 없는 환경에서 한국어를 배워야 한다는 것이다. 연구 대상자 응답 자료 분석 결과 한국인과의 상호작용 기회가 별로 없어서 한국어 말하기 연습이 어려웠다는 것을 확인할 수 있다.

(37) “Giảng viên cần tổ chức các giờ học ngoại khóa cho sinh viên có cơ hội giao tiếp nhiều hơn với người Hàn.”- 선생님이 한국인과 직접 의사소통할 수 있게 수업 시간 외에 다양한 활동이 마련되어야 해요. <S21>

(38) “Chưa có cơ hội nói nhiều với người bản xứ, trình độ nói của giảng

viên người Việt chưa tốt, phát âm chưa chuẩn.” - 한국인과 말할 기회가 없어요. 베트남인 교사의 말하기 능력과 발음이 좋지 않아요. <S22>

(39) “Không có nhiều thời gian giao tiếp với người Hàn và chủ đề nói chưa thực tế.” - 한국인과 의사소통할 기회가 없고 수업에서 연습하는 말하기 주제가 실용적이지 않아요. <S24>

(37~39)와 같이 한국인 모어 화자와 의사소통할 기회가 별로 없고 말하기 수업에서 이루어지고 있는 말하기 주제의 실용성이 떨어지기 때문에 실제 한국인과 의사소통할 때 도움이 되지 않는 현상이 발생하고 있다. 학습자들이 이러한 문제로 인해 말하기 능력을 향상하는 데에 어려움이 있다고 인지하고 있는 것도 확인할 수 있었다. 따라서 수업에서 학습자의 실제 요구를 반영하는 실용성이 높은 말하기 교육 내용이 구성되어야 한다. 또한, 수업 시간에 한국인과 의사소통할 기회를 제공하는 데 한계가 있으면 한국인의 실제 구어적 특징에 대한 교육 내용이 도입될 필요가 있다고 본다.

학습자의 의견 중 말하기 연습 활동과 수업 방식에 대한 의견도 있었다.

(40) “Trong lớp không có nhiều cơ hội để luyện nói. Thường mỗi người chỉ được phát biểu khoảng 5 phút. Trên lớp thường được nói và sửa lỗi sai chứ không được học nội dung gì mới như các loại hình phát ngôn hay chiến lược sử dụng để nói hiệu quả.” - 현재 말하기 수업에서 한국어를 말할 기회가 거의 없어요. 한 번 발표하면 5분 정도 할 수 있어요. 말하기 수업에서 선생님이 주로 어휘와 문법을 고쳐 주고 다른 담화 구조나 말하기 전략과 같은 다른 기능은 배우지 않아요. <S13>

(41) “Bây giờ mình đang học năm 4 thì giờ học nói cô sẽ đưa ra các chủ đề và mình sẽ nói theo nhóm 2 người, thỉnh thoảng sẽ có bài làm ppt bằng tiếng Hàn thuyết trình trước lớp.” - 4학년 학생인데 말하기 수업에서 주제별로 짝 활동하고 있어요. 가끔 ppt를 준비해서 발표해요. <S24>

(40,41)의 응답을 보면 말하기 수업에서 학습자 중심 말하기 수업이 이루어지고 있는 것으로 보인다. 말하기 수업에서 주로 학습자 말하기 연습 활동으로 구성되어 있기 때문이다. 그러나 (40)의 S13 학습자의 의견처럼 학습자가 교사로부터 구체적이고 다양한 말하기와 관련된 지식을 받지 못하고 있다는 한계점

을 확인할 수 있다. 이는 학습자 말하기 연습 과정에서 교사의 역할이 제대로 발휘되지 못하고 있음을 보여준다. 말하기 수업에서 교사에 의한 고쳐 말하기 활동은 잘 이루어지고 있는 것으로 보이지만 그 전에 말하기 담화 유형, 말하기 전략, 한국어 구어 특징 등에 대한 학습 내용이 없다고 볼 수 있다. 따라서 베트남인 학습자들의 말하기 능력을 보다 향상시키기 위해 말하기 수업에서 교재 내용에 따른 과제 별 연습뿐만 아니라 말하기 담화 유형, 한국어 모어 화자의 구어적 특징 등과 같은 내용을 수업 내용으로 선정할 필요가 있다.

셋째, 질적 담화 분석을 통해 구어 화제 전환 표현의 사용 특징과 문제점을 도출한 결과 베트남인 학습자들의 담화 구성 측면에서 몇 가지 문제가 발견되었다. 실제 발화한 담화에서 거시적 화제를 전환할 때 구어 화제 전환 표현을 잘 사용하지 못하는 경향이 나타났다. 또한 도입부와 종결부의 누락과 같은 불완전한 담화구조 형성 양상을 보여주고 있다. 그 이유는 베트남인 중·고급 학습자가 일방적 설명적 말하기 담화 유형을 이해하지 못하고 있기 때문이라고 판단된다. 학습자 사후 인터뷰에 따르면 말하기 연습 활동은 주로 대화 연습으로 이루어지고 있다.

(42) “Thường học theo chủ đề mà giáo viên lựa chọn. Giảng viên thường yêu cầu lập nhóm và đóng kịch theo chủ đề cho sẵn hoặc bắt cặp 2 người nói với nhau. Vẫn chưa được nói nhiều.” - 선생님이 제시한 주제별로 역할극을 하거나 그룹 활동을 해요. 짝 활동을 하기도 하는데 사실 말하기 연습을 많이 못해요. <S7>

(43) “Thường nói theo cặp các chủ đề đã cho trước. Đọc trước tài liệu ở nhà và học thuộc từ mới trước khi đến lớp, luyện tập tình huống hội thoại cùng bạn dưới sự chỉ dẫn của giáo viên.” - 주로 주제별로 짝 활동을 해요. 집에서 미리 자료를 읽고 단어 외우고 학교 수업에서 회화를 연습해요. <S25>

(44) “Thầy cô cho từ mới, đặt ví dụ với từ đó. Chuẩn bị bài nói và phát biểu hội thoại với bạn bên cạnh đọc bài mẫu cho sẵn, ...” - 선생님이 먼저 새로운 단어와 표현을 제시해요. 그 다음에 학생들이 말하기 준비를 하고 발표하거나 본문을 읽어요. <S28>

(42~44)와 같이 베트남 대학에서 말하기 수업은 상향식 접근 모형인 제시-연습-생성(Presentation-Practice-Production)⁴³⁾으로 진행되고 있다. 즉, 문법을 연습하는 형식으로 말하기 수업이 구성되어 있다고 할 수 있다. 그리고 학습자의 회화 능력을 키우는 데에 초점을 두고 연습 활동이 주로 짝 활동으로 구성되어 있다. 학습자들이 어려워하는 긴 일방적 말하기는 주로 발표 활동을 통해 연습할 수 있으나 제한적인 수업 시간으로 인해 발표 수업이 잘 이루어지지 않고 있다. 따라서 다양한 읽기 자료를 제공하고 학습자가 담화 구조와 구어 화제 전환 표현을 발견해서 학습할 수 있도록 구어 화제 전환 표현에 대한 교수·학습이 이루어져야 한다. 다양한 담화 자료를 접할 수 있는 방법 중에 담화 분석 접근 방법이 있다. 학습자가 스스로 자기 발화를 분석하고 담화를 구성하여 담화적 능력으로부터 구어 화제 전환 표현 사용 능력까지 향상시킬 수 있다.

마지막으로 의미적 차원에서 구어 화제 전환 표현 기능별 사용 양상을 살펴봤을 때 학습자들이 같은 기능 범주 내 표현들을 혼용하여 오류를 범하고 있음을 알 수 있다. 특히 [원인]에서 가장 많은 오류가 나타났는데 이는 베트남 어에서 [원인]의 표현들이 한국어와 달리 의미적으로 선후 내용을 연결하면서 화제 전환의 기능을 하기 때문에 생긴 오류이다. 즉, 모국어 전이로 생긴 오류이다. 따라서 구어 화제 전환 표현에 대한 교육 내용에서 [원인] 표현 기능적 관련 내용을 중점적으로 다룰 필요가 있으며, 베트남어와 비교하면서 구어 화제 전환 표현의 교수·학습이 이루어져야 한다. II장 교재 분석 결과에 따르면 현재 널리 사용하고 있는 한국어 교재에서 구어 화제 전환 표현과 관련 기술 내용이 존재하지 않으며, 문법 설명이나 말하기 연습 활동에서 개별 구어 화제 전환 표현의 의미적 기능에 대한 설명도 존재하지 않는다. 따라서 구어 화제 전환 표현 교육 내용에서 구어 화제 전환 표현의 목록과 기능적 분류를 자세히 다루어 학습자가 개별 화제 전환 표현의 차이를 인지하고 사용할 수

43) PPP 모형은 한국어 언어 특수성을 고려하여 문법적 지식을 연습할 때 유용한 수업 방식이다. 또한, 정확성에서 유창성으로 발달시킴으로써 한국어 문법교육에서 제일 널리 사용하고 있는 교수법이라고 할 수 있다. 이 모형에서는 먼저 목표문법을 제시하고 문법 형태에 초점을 두고 반복 연습한 후 마지막 단계 문법의 의미에 초점을 두고 언어를 사용하는 순서를 취한다.

있도록 모국어와 비교·대조된 내용도 다룰 필요가 있다.

앞서 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 파악하고 현지 베트남 대학에서 말하기 교육 현황과 함께 교육적 시사점을 논의하였다. 다음 IV장에서는 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력을 향상시키기 위한 구어 화제 전환 표현 교육 방법, 교육 내용과 교수·학습 모형에 대해 살펴보려고 한다.

IV. 구어 화제 전환 표현의 교수·학습 방안

1. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 방법

한국어 구어 화제 전환 표현 핵심 부분은 부사이므로 구어 화제 전환 표현 교육은 부사 교수·학습 방법이 기반이 되어야 한다. 구어 화제 전환 표현은 한국의 언어·문화 양상을 담고 있는 대표적인 화용적 요소이며, 베트남어의 표현과 공통점과 차이점이 있다. 또한 구어 화제 전환 표현의 세부적인 기능은 복잡성을 지니고 있기 때문에 ‘인지 강화’와 ‘모국어 전이 효과 활용’, ‘내용 중심 언어 교육’을 구어 화제 전환 표현의 교수·학습 방법으로 설정하겠다.

1) 인지 강화

언어 학습의 개념과 좀 더 성공적인 학습자가 되려면 어떻게 해야 하는지를 인지할 수 있는 기회를 제공하는 것은 매우 중요하다. 브라운(2007: 137-139)의 인지와 언어 학습과 관련된 연구에서는 ‘인식과 의식 함양(consciousness)에 대한 상위 인지적 인식(metacognitive awareness)을 발달시킬 수 있는 더 많은 기회를 제공하고 있다. 시마드와 웡(Simard & Wong, 2004)은 학습자가 자신이 학습하는 언어로 직접 발음을 훈련할 수 있도록 도와주는 영국의 언어 자가 인식 프로그램을 제안하였다. 나카타니(Nakatani, 2005)의 연구에서는 일본의 영어 학습자들로 하여금 구두 발화를 집중적으로 훈련시킨 결과, 말하기 성적이 향상된 것으로 나타났다. 또한 로사와 레오(Rosa & Leow, 2004)의 연구에서는 미국에서 스페인어를 제2언어로 배우는 학습자가 자가 인식 조건 하에서 언어 인지 능력이 향상되었다는 것으로 나타났다. 이러한 연구들을 통해 학습 과정 및 학습 내용에 대한 인식이 학습자들에게 도움이 된다는 것을 알 수 있다.

이처럼 모든 언어 학습에 있어서 의미 학습의 성공 여부는 인지적 능력이 좌우한다. 특정한 언어 형식을 정확하고 유창하게 사용하는 것은 맥락적 요소를 분석하여 가장 적합한 한국어 구어 화제 전환 표현을 사용하는 학습자의

인지 능력에 의존한다는 사실을 확인할 수 있다. 구어에서 화제 전환 표현을 적절히 사용하기 위해서는 구어 특성, 문법화, 발화 효과에 대한 인지 능력을 강화하는 것이 가장 중요하다. 따라서 베트남인 학습자가 설명적 말하기에서 기능적으로 적절하고 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용하기 위해서는 인지적 능력의 강화가 요구된다. 구어 화제 전환 표현에 대한 인지적 교육 내용은 ‘화제 전환이란 무엇인가’와 관련된 것이다. 즉, 화제가 무엇이고 미시적, 거시적, 담화화제의 세 층위에 따른 화제 위계화가 무엇인지 충분히 숙지하여 이를 표현에 활용할 수 있도록 해야 한다. 또한, 구어 화제 전환 표현은 하나의 화용적 전략으로서 구어 화제 전환 표현 전략 및 기능에 대한 지식을 충분히 숙지할 수 있도록 해야 한다.

민현식(2012)의 연구에서는 문법의 교수 학습 모형으로 인지 모형을 제시한 바가 있다. ‘문법 구조 인지 - 조건 제시 연습 - 의미 있는 문장 만들기 연습 - 조건에 따라 의미 있는 문장 연습 - 자유 작문 - 짧은 담화 구성하기 - 자유 담화’와 같은 7 단계와 문법 항목 ‘-아/어서’와 관련 예시를 제시하였다. 본 연구에서도 구어 화제 전환 표현을 활용하여 담화를 구성하는 능력에 초점을 두어 설명적 말하기 교육의 인지모형을 5 단계로 제시하고자 한다.

- [단계 1] 담화 구조 인지하기: 간단한 담화 자료를 제시하여 특정한 형태나 의미를 주목하여 서서히 문법적 특성을 인지하도록 하는 단계이다. 이 단계에서 일방적 말하기 담화에서 각 층위 화제 구성을 인지하게 한다.
- [단계 2] 조건 제시 연습하기: 기능 조건에 따른 규칙을 제시하고 그 규칙대로 문장 생성을 하게 한다. 이 단계에서 담화 구조 유형에 따른 담화 내용을 구조 도식화를 하도록 하는 것이다.
- [단계 3] 조건에 따라 구어 화제 전환 표현을 사용하여 미시적 화제 연결하기: 학습자에게 어떤 조건을 주거나 해당 문법 범주가 들어가도록 짧은 대화체로 이야기를 구성하게 한다. 단계 2에서 담화 구조 형성 내용을 학습한 후에 단계 3에서 구어 화제 전환 표현을 활용하여 미시적 화제 연결하는 연습을 한다.
- [단계 4] 조건에 따라 구어 화제 전환 표현을 사용하여 거시적 화제 연결

하기: 이 단계에서는 단계 2에서 연습하는 담화 구조에서 화제 전환 표현을 사용해서 거시적 화제를 연결하는 연습 활동이 이루어진다.

- [단계 5] 자유 말하기 담화 구성하고 말하기 수행하기: 주어진 주제에 따라 앞의 짧은 대화를 응용하고 조건 없이 자유롭게 긴 발화를 전개하는 과제를 수행한다.

위와 같은 다섯 단계를 활용하여 담화분석 활동과 함께 설명적 구어 화제 전환 표현에 관한 교육 방안을 마련해 보고자 한다.

2) 모국어 전이 효과 활용

학습자의 제2언어 체계의 정당성을 강조하는 견해를 나타내기 위한 몇 가지 용어 중에서 세린커(Selinker, 1972)의 중간언어가 제일 보편적인 용어로 알려져 있다. 중간언어라는 개념은 제2언어 학습자의 언어 체계가 모국어와 목표어, 둘 다 다르며 구조적으로 이 두 언어의 중간에 위치한 독립적 체계라는 것을 의미한다. 학습자의 모국어가 제2언어 학습에 미치는 영향은 크게 긍정적 전이와 부정적 전이로 나누어진다. 베트남인 한국어 학습자들은 모국어와 대응되는 구어 화제 전환 표현의 경우에는 모국어의 촉진 효과 때문에 인지적인 부담이 크지 않아 화용적 용법이 복잡해도 크게 어려워하지 않았다. 반면에 모국어에 없거나 모국어 구어 화제 전환 표현과 서로 의미 차이를 지닌 경우 형태적·화용적으로 쉬워도 언어 간의 중첩되는 인지 영역이 좁아 어려움을 느끼게 된다. 따라서 구어 화제 전환 표현 목록에서 베트남어로 대응된 표현과 비교하여 학습자들이 각 표현의 기능적 차이점과 공통점을 파악하도록 해야 한다. 구어 화제 전환 표현은 문법적으로 문장과 문장을 연결하며 의미적으로 선행 화제와 후행 화제를 이어가는 데에 사용되기 때문에 구어 화제 전환 표현의 목록에서 대응될 수 있는 베트남어 표현을 1:1로 제시하기란 쉽지 않다. 그러나 문맥을 통해서 대응 표현을 찾을 수 있다. {그런데}의 예를 들어 보면 아래와 같다.

(45) 음 자세히 말하면은 컴퓨터 스마트폰들을 같이 먹고 놀고 자고 그러다가 보면 인간관계가 없어지고 사회생활에도 적극적으로 참가하지 않은 않아서 문제가 됩니다. 그런데 솔직히 보면 그거 스마트폰 컴퓨터 문제가 탓이 아니라 사용하는 우리 사람들의 탓이고 문제라고 할 수 있습니다. <S7-2>

(45)는 S7 학습자의 '젊은이들에게 컴퓨터와 스마트폰의 미치는 영향'에 관한 담화의 일부이다. {그런데}가 선행 화제와 후행 화제의 연결 기능을 하면서 선행 화제 간 [대립] 관계를 표시한다. {그런데}는 베트남어로 "nhưng[느응]", "thế nhưng[테 느응]"으로 이해될 수 있다. 이 두 베트남어 구어 화제 전환 표현을 대응될 수 있는 한국어 표현을 찾아보면 {그런데}, {하지만}, {그러나}, {한편}이 다 가능하다. 한국어 구어 화제 전환 표현 목록에 대한 베트남어 대응 표현 목록은 본 연구의 범위를 벗어나므로 별도로 제시하지 않겠다. 다만 앞에 언급한 바와 같이 담화 문맥을 통해서 베트남어 표현과 비교·대조가 가능함을 제시하였다. 이러한 작업을 구어 화제 전환 표현 목록을 제시하면서 비교하기보다는 담화분석 활용과 함께 병행하면 보다 효과적일 수도 있다.

3) 내용 중심 언어 교육

성공적인 언어 학습을 위해 교수요목은 학습자가 목표어를 실제로 사용할 것을 고려해야 하고, 학습 내용을 학습자가 자신과 연관되는 것으로 인식하여 언어 학습의 동기를 강화하고 더 효과적인 학습을 가능하게 할 것으로 많은 사람들이 가정하고 있는지를 고려해야 한다(Brinton et al. 1989: 3; 전병만 외, 2008:323에서 재인용). 학습 내용이 학습자들의 필요에 부합해야 학습자들이 가장 잘 습득할 수 있다. 학습은 학습자들의 이전 경험의 토대 위에 이루어진다. 내용 중심 교수법은 학생들이 공부할 내용이 그들의 필요에 따라 선택되어야 함을 강조하고 있다. 따라서 만약 베트남 내 대학 한국어 프로그램이라면, 학생들의 필요가 내용 중심 교육과정의 기초로 형성되어야 한다. 학습자들이 실생활에서 마주하게 되는 부분들이 학습의 출발점이 되므로 학습 내용이 학습자의 필요에 적합한지를 우선적으로 파악해야 한다. 그리고 학습자들의 지식과 이전 경험이 바탕이 되어야 한다. 즉 학습자들을 백지의 상태

에서 출발하는 것이 아니라, 수업을 위한 중요한 지식을 스스로 가져와 학습 내용을 이해할 수 있는 존재로 간주해야 한다.

내용 중심 교수법의 이론적 배경으로 크라센의 이해 가능한 입력, 스웨인의 이해 가능한 출력을 본 연구의 구어 화제 전환 표현 교수·학습 방법으로 설정하고자 한다. 크라센(Krashen, 1984)에 따르면 제2언어 습득은 어휘를 외우거나 문법 연습을 마쳤을 때가 아니라 가능한 입력(comprehensible input)을 받아들일 때 이루어진다. 제1언어와 제2언어의 습득 과정이 유사하다고 보는 크라센(1982, 1985)은 제2언어 교수는 형태가 아닌 의미에 초점을 두어야 한다고 주장한다. 의미, 즉 내용에 대한 강조를 학습의 출발점으로 보는 내용 중심 교수법은 크라센의 이해 가능한 입력 가설에 이론적 기반을 두고 있다. 스웨인(Swain, 1985, 1993)은 캐나다 몰입 학습 프로그램에 대한 연구를 바탕으로 의사소통 능력을 발달시키기 위해서는 제 2 언어 또는 외국어를 생산적으로 사용할 기회가 제공되어야 함을 주장하면서 이해 가능한 입력뿐만 아니라 이해 가능한 출력(comprehensible output)에 관심을 가질 것을 제안하였다. 본 연구에서 학습자가 구어 화제 전환 표현을 사용하여 보다 논리적이고 적절하게 설명적 말하기 담화를 산출하는 것을 중요시하므로 이러한 관점에서 스웨인의 이해 가능한 출력 가설에 이론적 기반을 두고 있다고 할 수 있다.

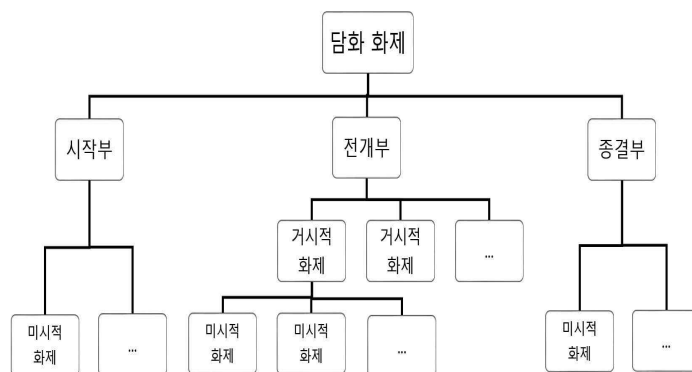
내용 중심 교수법은 외국어 습득과 특정 교과 내용의 학습을 통한 교수법이다. 학습자가 관심 있는 영역이나 전공 영역에 대한 내용을 목표 외국어로 가르치는 방식으로 교과 내용의 학습과 동시에 외국어의 습득을 그 목표로 한다. 내용의 실제성과 학습자의 필요를 강조한 결과라고 할 수 있다. 현재 한국어 교육 현장에서 구어 화제 전환 표현에 대한 교육이 잘 이루어지지 않고 있 베트남 현지에서 한국어를 공부하고 있는 학습자들의 요구를 반영하고 있지 않고 있다. 따라서 구어 화제 전환 표현 교육 과정에서 다루는 주제 역시 실제성이 있어야 하고 그 교육 내용은 학습자에게 필요한 담화 구성 내용과 구어 화제 전환 표현의 형태적 분류와 기능적 분류에 따른 목록으로 이루어져야 한다.

2. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 내용

III장에서 분석한 결과와 같이 베트남인 학습자가 담화구조와 구어 화제 전환 표현에 대한 이해가 부족하기 때문에 구어 화제 전환 표현을 단조롭게 사용한 것이다. 따라서 구어 화제 전환 표현 교육 내용은 설명적 말하기 담화 구조 이해와 구어 화제 전환 표현 이해로 구성하고자 한다.

1) 설명적 말하기 담화 구조 이해

설명적 담화구조와 구어 화제 전환 표현 위계를 활용하여 담화 구조와 구어 화제 전환 표현 사용 지점에 대한 내용을 학습 내용으로 설정한다. 하나의 설명적 담화는 담화화제를 이끌어 내기 위한 시작부, 이끌어 낸 화제에 대해 화자의 발화가 전개되는 전개부, 전개되는 내용이 마무리되는 종결부로 이루어진다. 세 가지 층위로 담화를 구성하는 것은 베트남인 학습자가 고등학교 문법에서도 학습한 내용이다. 하지만 학습자들은 일방적 설명적 말하기를 하면서 종종 시작부와 결론부가 누락된 담화를 생산하기도 하였다. 따라서 구어 화제 전환 표현 교육 내용에서 담화 구조와 관련 내용을 포함시켜야 한다.



[그림 IV-1] 일방적 설명적 말하기 담화 구조

이 과정에서는 학습자가 말하기 준비 과정에서 과제에서 언급한 주제와 관련된 화제를 설정하고 도식화를 활용하여 담화를 구성해보는 연습을 한다. 즉, 베트남인 학습자가 한국인 모어 화자처럼 다양하고 자연스러운 구어 화제 전환 표현을 활용하기 위해 우선적으로 말하기 상황을 미리 파악하고 화제 구성 내용을 재설정해야 한다. 위 도식 내용을 활용하여 담화 유형에 적절한 담화를 구성하고 논리적으로 거시적 화제와 미시적 화제를 설정한다. 여러 가지 화제가 연결되어 완결된 담화가 형성되기 때문에 구성된 화제 간 내용 의미를 파악하고 구어 화제 전환 표현 정보를 활용해서 발화 내용이 자연스럽게 이어지도록 한다.

2) 구어 화제 전환 표현 이해

화제 전환 표현은 화제 전환 기능뿐 아니라 화제를 전환되면서 선행 화제와 후행 화제의 의미적 관계를 보여주는 기능을 한다. 다양한 구어 화제 전환 표현을 사용할 수 있게 형태적 분류와 기능적 분류에 따른 지식이 우선적으로 학습되어야 한다. 구어 화제 전환표현 형태적 분류 정보는 II장 1절에서 언급한 내용과 같다.

단일 형식: 부사 - {그나저나}, {그리고}, {그런데/근데}, {아무튼/암튼} 등

복합 형식: 감탄사 + 부사 - {아니 근데}, {참 그니까}, {그건 그렇다, 등

구어와 문어의 차이에서 빼놓을 수 없는 중요한 부분이 바로 구어 변이형들이다. 형태적 분류 측면에서는 말하기 상황의 격식을 고려하여 사용 가능한 변이형을 목록을 제시한다. 예를 들면 공식적인 발표와 같은 격식을 갖춘 상황에서는 구어적 변이형 사용을 다소 자제하여야 한다. 즉 {그런데}, {그러면}, {그러니까}의 축약형인 {근데}, {그럼}, {그니까}, 등과 같은 표현을 사용하지 않는 것이 좋다. 반면에 친한 친구와의 사적 이야기와 같은 비공식적 상황에서는 원형 표현보다 각 축약 표현을 자유롭게 사용할 수 있다. 특히, 이들 축약형을 사용하는 것이 한국어 구어적 특징이기 때문에 한국인 모어 화자에게 친근감을 더 잘 표현할 수 있고 한국어 유창성을 높일 수 있다.

학습자가 그간 개별로 각 표현을 학습해 왔는데도 불구하고 III장에서 학습자 자료를 분석한 결과, 각각 표현의 내용적 의미를 잘 구별해서 사용하지 못하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 말하기에서 사용할 수 있는 구어 화제 전환 표현 목록을 제시하면서 같은 기능 범주에 있는 표현들 간의 공통점과 차이점을 이해할 수 있도록 개별 표현 재교육 내용이 도입될 필요성이 존재한다. 서정수(2005)에서 제시한 바와 같이 베트남인 한국어 학습자들의 가장 흔한 오류 범주인 [원인]의 {그래서}, {왜냐하면}, {그렇기 때문에}, {따라서}, {그러므로}에 대해 다음과 같은 교육 내용을 제안할 수 있다.

- {그래서} - {그래서}는 ‘까닭’ 표시 표현이고 본디 “그리하여”가 축약되어 이루어진 것인데 이 줄임 꼴이 훨씬 더 많이 쓰인다. ‘그러’라는 대용형에 ‘-어서’가 합성된 것이고 문장과 문장 사이에 쓰는 것이 보통이며, 기능과 용법은 ‘-어서’ 접속 형태 성분들과 대체로 일치하나 ‘-어서’와 달리 {그래서}는 명령문이나 청유문과도 어울릴 수 있다.

예시: (ㄱ) 떠난 시간이 되었다. (ㄴ) 그래서 빨리 일어나라/일어나자.

- {그러니까}, {그러므로} - {그러니까}와 {그러므로}는 주로 문장과 문장을 인과 관계 또는 이유-결론들의 관계로 접속한다. 특히 {그러니까}는 단문에서 쓰이는 일은 드물고 대개 긴 문장일 때에 마지막 절에 쓰이는 것이 보통이다.

예시: (ㄱ) 사람들은 사랑방에 모여 놀다가 하나씩 집으로 발자국 소리를 내며 돌아가고 있었다. 그러니까 이웃집 개들이 소리를 내어 짖어댔다.

(ㄴ) 그이는 빨리 달린다. 그러니까 그곳에 일찍 도착할 수 있다.

한 범주 내에 속한 표현들을 서로 바꿔서 사용하면 문법적으로 어긋나거나 의미적으로 어색한 표현이 되는 예시를 제시하여 설명해야 한다. {그러니까}와 같은 경우 한국인 모어 화자가 많이 사용하는 반면 베트남인 학습자의 사용 빈도는 높지 않다. {그러니}와 같은 문법 요소의 기능과 용법은 실제 언어 환경에 노출이 되어야 더욱 빠르고 자연스럽게 습득될 수 있어 외국어로서의 한국어 교육에서는 {그러니까}의 기능과 용법에 대한 교육 내용이 주목할 필요가 있다고 본다.

구어 화제 전환 표현의 기능적 분류에 따라 각 기능별로 정확한 의미 파악

을 통해 설명적 말하기에 응용할 수 있는 예시는 <표 IV-1>과 같다. 기능에 따른 구어 화제 전환 표현 목록을 제시하는 동시에 각 범주 내의 기능을 비교해서 이해할 수 있도록 다양한 문법 연습 과제가 준비되어야 한다. 이들 표현의 기능을 초급과 중급 단계에서 어휘 항목으로 학습했지만 학습자들이 내재화에 도달하지 못했으므로, 개별 표현의 기능을 재학습하여 같은 범주의 표현을 혼용하지 않도록 해야 하기 때문이다.

<표 IV-1> 구어 화제 전환 표현 목록

하위 분류	의미	대표 표현
1. 양보	선행 화제와 후행 화제가 양보 또는 방임의 뜻을 나타낸다.	그래도, 그렇더라도, 그럴지라도, 그런데도
2. 대립	선행 화제와 후행 화제가 대립되거나 대조적인 관계를 이룬다.	그런데, 그러나, 하지만
3. 인과	선행 화제가 원인과 결과의 관계를 가진다.	그러니까, 그래서, 그러므로
4. 나열	선행 화제와 후행 화제가 공통성을 지니고 나열 형식에 쓰인다.	그리고, 또, 또한
5. 조건	선행 화제가 조건이 되고 후행 화제가 그것을 바탕으로 서술된 것이 된다.	그러면, 그렇다면
6. 수긍	앞서 화제를 긍정하고 후행 화제를 이어나간다.	물론
7. 가정	선행 화제를 가정하거나 가상한다.	혹시, 혹시나
8. 부연	선행 화제를 보충하거나 한층 더한 내용을 덧붙이면서 후행 화제와 연결한다.	게다가, 특히, 다만, 단, 그 외에, 그 밖에, 더욱이, 그런데다가

III장의 분석 결과처럼 베트남인 학습자가 중·고급 수준을 갖추고 있음에도 불구하고 초급에서 다루었던 {그리고}, {그래서}, {그런데}, {특히}만 단조롭게 반복해서 사용하고 있다. 따라서 학습자 수준에 따라 구어 화제 전환 표현을 위계화할 필요가 있다. 안주호(2009)에서 언급한 바와 같이 기초 어휘 또는 문법 항목을 선정하는 기준에 대해 여러 논의가 있으나 리처드(Richard, 1974)와 매카시(McCarthy, 1990)에 따르면 네 가지 기준이 있다. 첫 번째 기준은 빈도이다. 빈도는 학습자에게 어휘 습득을 용이하게 해주는 요인으로서 목표항목 선정 시 우선으로 고려할 기준이 된다. 따라서 구어 화제 전환 표현 위계화 항목 선정에서도 빈도수를 먼저 살펴야 한다. 특히 코퍼스를 이용하면 텍스트의 주제가 어떠한가에 따라서 목표항목의 빈도수 정도도 달라질 수 있다. 두 번째 기준은 분포 범위로서 해당 표현이 얼마나 다양한 언어자료에서 사용되는지를 파악하여 위계화하여야 한다. 목표 항목의 빈도수가 높으나 분포 범위가 작다면 일부 담화 형태에서만 많이 사용되고 폭넓게 사용되지 않는 것이다. 많은 학습 자료에서 공통으로 제시된 구어 화제 전환 표현은 선순위의 교수 항목으로 삼고 일부 자료에서만 나오는 표현은 후순위의 교수 항목으로 제시해야 한다. 세 번째 기준은 학습의 응용성이다. 빈도가 높은 항목은 당연히 학습의 응용성이 높다고 할 수 있으며, 난이도 측면에서도 학습자가 빈도가 높은 항목에 많이 노출되어 보다 쉽게 학습할 수 있으므로 목표항목 학습의 응용성과 난이도는 빈도의 개념과 별개로 생각할 수가 없다. 네 번째 기준은 학습자의 요구로서 학습자가 어떤 표현 항목을 필요로 하는가를 판단해야 한다는 것이다. 한국어 학습자들이 교육을 받고 생활을 하고 있는 곳에서 학습자들이 어떤 항목을 우선적으로 알고자 하는가 하는 학습자의 요구를 반드시 참조해야 한다.

본 연구의 배경은 한국어 노출이 부족한 베트남 내 대학이며, 그러한 상황에 놓인 해당 학습자들의 요구를 반영하여 일방적인 설명적 말하기 담화만을 분석 대상으로 삼았다. 따라서 구어 화제 전환 표현 위계화의 기준에서 위의 네 기준 중 두 번째 기준인 분포 범위와 네 번째 기준인 학습자의 요구 기준을 제외하고 첫 번째 기준인 빈도와 세 번째 기준인 학습의 응용도와 난이도를 고려하려 한다. 한국어 말하기 교육에서 구어 화제 전환 표현의 위계화는

빈도수 및 습득 순서와 난이도에 대한 고려를 통해서 설정해야 할 것이다. 기능별로 한국어 교육에서 필요한 구어 화제 전환 표현을 제시하면 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 구어 화제 전환 표현의 위계화

기능	초급	중급	고급
나열	그리고, 또	또한	드디어
인과	그래서	그러니까, 그러므로,	그렇더라도,
대립	그런데	왜냐하면	그런데도
부연	특히	그러나, 하지만	그러려고, 그러고자
조건	그러면	게다가, 즉	
가정		그러면, 그렇다면	
수긍		혹시, 혹시나	
양보		물론	
목적		그래도	

<표 IV-2>와 같이 빈도수에 따라 빈도수가 높은 기능 범주인 [나열], [인과], [대립], [부연]은 처음부터 필수적인 항목이다. 초급에서 이 네 범주에서 가장 높은 비율로 나타나는 {그리고, 그래서, 그런데, 특히}와 같은 표현이 주요 항목으로 설정되어야 한다. 중급에서 초급에서 다른 기능 범주의 낮은 빈도수로 나타나는 {그러니까}, {그러므로}, {왜냐하면}, {그러나}, {하지만}, {게다가}, {즉}과 함께 [조건]의 {그러면}, {그렇다면}, [수긍]의 {물론}, [가정]의 {혹시, 혹시나}와 같은 표현이 포함되어야 하며 각 범주 내 표현의 공통점과 차이점과 함께 축약형 표현도 선정되어야 한다. 고급에서는 초급과 중급 과정에서 등장한 표현과 함께 낮은 비율로 나타난 표현들도 선정되어야 한다.

3. 구어 화제 전환 표현 교수·학습 모형

1) 협력 학습 활동

최근 들어 외국어 학습 경향의 영향을 받아 의사소통 중심·학습자 중심·내용 중심 교수법이 주목받고 있으며, 학습자 중심 교수법 가운데 협력 학습 접근 방법은 의사소통 중심 언어 교육 방법과 상통하기 때문에, 한국어 교육 또는 다른 언어 교육 현장에서 널리 쓰이는 교수 방법이다. 오기원(2007)의 연구는 쓰기 협력 학습이 학습자 간의 상호작용을 활성화시켜 쓰기 능력 신장하는 데에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 검증하였다. 이에 따라 본 연구는 베트남 내 대학의 한국어 수업 현장에 효과적으로 적용할 수 있도록 협력 학습 접근 방법을 활용하여 구어 화제 전환 표현 교육에 대한 담화분석 모형을 마련하고자 한다.

존슨(Johnson et al., 1994: 4)은 ‘협력적’(cooperative)이라는 것은 공동목표를 완수하기 위해 함께 학습하는 것이라고 언급하였다. 협력적인 상황에서는 개개인들이 본인에게 유익하며 더불어 집단의 모든 구성원들에게도 유익한 결과를 도출할 수 있다. 협력 학습은 소규모 학습자를 지도하는 데 활용되며, 학습자들은 학습을 극대화하기 위해 함께 공부한다. 그리고 올슨과 카간(Olsen & Kagan, 1992: 8; Richard & Rodgers, 2008에서 재인용)의 연구에서는 협력 학습에 대한 개념을 논의한 바가 있다. 올슨과 카간(1992)에 따르면 협력 학습은 집단 학습 활동으로 조직되어 있기 때문에, 학습은 그 집단 속에 속한 학습자들 간에 사회적으로 구조화된 정보교환에 의존한다. 집단 속에서 각 학습자는 본인 학습을 책임질 수 있으며, 동시에 학습자마다 타 학습자의 교육을 증진시키는 데 동기부여를 할 수 있는 교수·학습 방법이다.

협력 학습법의 목적에 대해 리처드와 로저(Richard & Rodger, 2008: 294-296)는 세 가지를 들어 설명하였다. 첫 번째 목적은 두 사람의 상호작용적 활동이나 집단 활동을 통해서 자연스러운 제2언어 습득을 위한 기회를 제공하는 것이다. 두 번째 목적은 교사들에게 협력 학습의 목적을 달성할 수 있게 하고 또한 외국어 수업에서도 적용할 수 있는 방법론을 제공하여 상호작용적인 과업을 통해 특정 어휘 항목, 언어 구조, 그리고 의사소통에 주의를 기울일 수 있도록 하는 것이다. 세 번째 목적은 학습자들에게 성공적인 학습과

의사소통 전략을 개발할 기회를 제공하며 학습자들의 동기를 높이고 스트레스는 감소시키며 긍정적이고 창의적인 면학분위기를 조성하는 것이다.

현재 베트남 내 대학 한국어 말하기 수업에서는 한정된 수업 시간에 모든 학습자들에게 공동적인 말하기 기회와 개별적 피드백이 이루어지는 것이 어려운 실정이다⁴⁴⁾. 따라서 협력 학습을 활용할 때 한국어 교실에서 모든 학습자가 자기 학습에 대한 책임을 지니면서 다른 사람의 학습을 증진시킬 수 있다. 그와 함께 구조화된 교육 내용인 구어 화제 전환 표현에 집중적인 주의를 기울여 보다 성공적인 구어 화제 전환 표현 학습이 가능하다.

수업 적용상의 협력 학습 접근 방법의 특징으로 수업 목표, 교사의 역할과 학습자의 역할로 나누어 살펴볼 수 있다(Johnson et al., 1994: 100). 따라서 협력 학습 접근 방법을 활용한 구어 화제 전환 표현의 수업 목표는 협력을 조성하고 말하기와 동시에 비판적 사고 기능을 개발하며 학습자들이 상호작용 활동을 통해서 설명적 말하기 능력을 개발하는 것이다. 이러한 수업 목표를 달성하기 위해 교사와 학습자의 역할이 중요하다. 교사는 학습자들이 서로 상호작용이 가능하도록 학습 환경을 조성하고, 목표를 설정하고, 과업을 계획해야 한다. 그리고 학습 환경을 물리적으로 재배치하고, 학생들을 그룹으로 지정하여 각자의 역할을 부여하여 학습 시간과 관련 자료들을 직접 선택할 수 있도록 진행해야 한다. 한편, 학습자들이 한 집단의 구성원으로서 협동학습의 기능을 배우고, 학습 계획을 세우고 학습을 관찰하면서 스스로 학습을 평가하도록 해야 한다.

44) 학습자 사후 인터뷰 자료에서 말하기 수업에서 “말하기 연습 기회가 없다”, “말하기 공부한 것이 아니라 문법을 공부하는 수업과 같다”는 의견이 있었다.

<표 IV-3> 협력 활동(코엘호, 1992: 132)

유형	내용
팀 연습 활동	<p>모든 학습자가 동일한 자료로 학습하고 교사가 새로운 언어 자료를 제시하고 지도하여 다음에 연습활동이 제시한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학생들은 그들의 팀이 우수해지기를 원하기 때문에, 그룹의 발전을 위해 서로 감시와 개인 지도를 한다. • 교사가 어떤 문제를 내거나 숙제를 낼 때, 어떤 집단의 누구라도 팀을 위해서 답변하도록 요청받을 수 있다. • 성인 한국어 학습자를 위한 다른 학습자와 상호작용으로 한국어를 학습할 수 있도록 집단의 구성이 고정되지 않은 상황에서는 더욱 효과적일 수 있다.
짜 맞추 기 활동	<p>팀 별로 미리 결정하고 차별화된 언어자료를 제공해 사실과 의견을 종합하고 평가하여 결정하도록 하는 활동이다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 각 집단의 구성원들은 미리 선택된 내용의 일부를 각각 제공받는다. • 학생들은 자료를 완전히 학습하고, 관련된 내용을 가르칠 수 있도록 동일한 정보를 가진 사람들로 구성된 화제 집단으로 재편성된다. • 다음 학생들은 서로 정보를 나누기 위해서 원래의 집단으로 되돌아온다. • 학생들은 토의를 통해서 정보를 종합한다. • 개개인의 학생들은 모든 구성원들이 제시한 정보가 종합된 것을 보여주기 위해서, 집단 학습계획의 일부를 숙제로 제시하거나 시험을 치른다. • 이와 같은 조직의 방법의 원래의 집단과 화제집단이 장기적으로 서로 관련된 집단 활동을 하거나, 발표 방법을 연습하기 위한 팀 활동을 요구할 수도 있다.
협력 수업 계획	<p>학생들이 선택한 학습 화제와 학습 자원을 이용해 발견 학습을 할 수 있다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 화제는 각 집단마다 다를 수 있다. • 학생들은 각 집단의 화제가 무엇인지 확인한다. • 학생들은 도서관의 참고문헌, 면접, 시청각 자료와 같은 학습자원을 이용하여 정보를 조사한다. • 학생들은 구두 혹은 서면으로 진행되는 집단발표를 위해 그들의 정보를 종합한다. 각 집단의 구성원들은 발표에서 한 가지 역할을 맡는다. • 각 집단은 전체 학생들 앞에서 발표한다. • 이 방법은 개별화와 학생의 흥미를 크게 강조하고 있다. 학생 개인에게 부여된 숙제는 일괄적이지 않으며 다양하다. • 이와 같은 협력 수업계획이 효과적이라면 보다 더 조직화된 집단학습에 대한 많은 사전 경험이 필요하다.

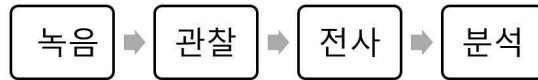
협력 학습 활동의 유형에 대해서는 코엘호(Coelho, 1992: 132)가 <표 IV-3>과 같이 ‘팀 연습 활동’, ‘짜맞추기 활동’과 ‘협력 수업계획’ 등과 같은 세 가지 유형을 제시하고 있다. 첫 번째, 팀 연습 활동은 모든 학습자가 동일한 자료로 학습하고 교사가 새로운 언어 자료를 제시하고 지도하여 다음에 연습활동이 제시하는 활동이다. 두 번째, 짜맞추기 활동은 팀 별로 미리 결정하고 차별화된 언어자료를 제공해 사실과 의견을 종합하고 평가하여 결정하도록 하는 활동이다. 세 번째, 협력 수업계획이라는 활동은 학생들이 선택한 학습 화제와 학습 자료를 이용해 발견 학습을 할 수 있는 활동이다.

협력 학습 접근 방법을 활용한 구어 화제 전환 표현 수업의 장점으로선 우선 학습자 중심으로 하는 접근 방법이므로 학습자들이 적극적으로 집단 활동에 참여함으로써 의사소통을 할 수 있어 학습 동기가 유발되고 학습 효과도 높일 수 있다. 이 외에 학습자들의 상호작용을 통해서 구어 화제 전환 표현의 기능과 비판적 사고 기능을 통합적으로 개발하여 학습자들의 의사소통 능력을 높이는 것을 수업 목표로 두고 있기 때문에 다른 교수법과 동시에 효율적으로 활용할 수 있는 접근 방법이라고 할 수 있다. 또한 협력 학습에서 학습자들이 경쟁보다 공동 목표를 위해 함께 학습되기 때문에 학습자들이 학업 성취도를 동시에 높일 수 있는 장점을 지니고 있다.

2) 담화 분석 교수·학습 모형

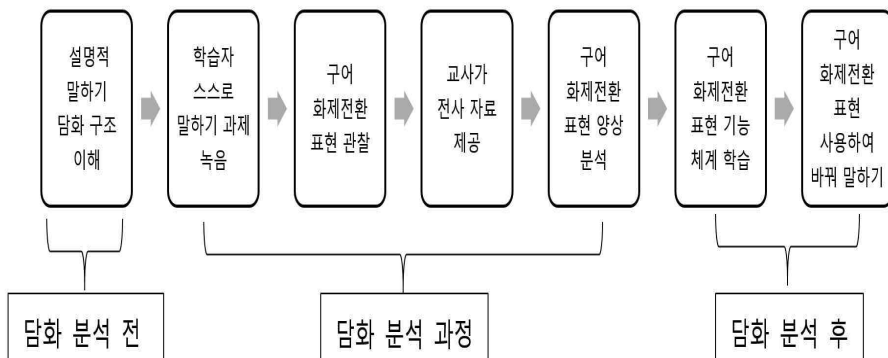
진제희(2003)는 담화분석 접근을 제 2언어 교육과 연관을 지어 거시적 접근과 미시적 접근으로 나누어 살펴보았다. 거시적 차원에서 접근하는 담화분석은 목표어를 사용할 때에 영향을 미치는 사회적 요소들을 학습자가 스스로 탐구해 보도록 하는 것이다. 미시적 차원에서 접근하는 담화분석의 예로는 언어 학습자들이 대화나 텔레비전 시트콤, 학문적 강의 등 자신의 목표어 학습에 필요한 것을 녹음한 후에 나타나는 언어 현상들(예: 담화표지 기능, 어조의 높낮이 등을 통한 의미의 차이)을 살펴보는 것 등을 예로 들 수 있다. 이는 발화 당사자 개인의 특징적인 발화의 양식을 행해지는 상황 내에서 언어적 요소들의 양상을 비교, 고찰함으로써, 학습자들이 실제 의사소통 맥락에서 개인

화자의 언어 요소들의 기능을 살펴보게 된다. 담화분석은 ‘녹화(녹음) → 관찰 → 전사 → 분석’ 네 단계를 거쳐 이루어지며 그 과정을 도식화하면 [그림 IV-2]와 같다.



[그림 IV-2] 담화분석 과정(진제희, 2003)

담화분석 과정은 크게 네 단계로 구성되어 있는데 첫 번째 단계에서는 한국어 원어인 화자들 간의 대화를 녹음 또는 녹화한다. 그 다음, 수업 시간에 교사는 그 오디오/비디오를 학습자들에게 제공한다. 교사는 학습자들이 특별히 초점을 맞춘 담화상의 특징들을 제시하고 그것에 집중하면서 녹화/녹음된 것을 보도록/듣도록 한다. 세 번째 단계에서 학습자들은 초점을 맞추어 보았던/들었던 담화상의 특징의 형태와 빈도수 및 그 기능, 출현 위치 등을 짝-활동 또는 소그룹활동을 통하여 논의한다. 마지막 단계는 교사가 제시하는 전사 자료를 보면서 자신들이 정리한 것을 확인하고 앞서 단계에서 행했던 자료들을 재분석, 검토한다. 설명적 말하기 수업에서 활용할 수 있는 구어 화제 전환 표현 교육에서 담화구조와 구어 화제 전환 표현 교육 내용이 도입된 담화 분석 수업 모형은 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] 구어 화제 전환 표현 담화 분석 교육 과정

설명적 말하기 교육에서 활용할 구어 화제 전환표현 담화 분석 교육 모형은 ‘담화 분석 전 → 담화 분석 과정 → 담화 분석 후’로 나누었다. 아래와 같이 각 과정에 대한 세부 내용을 다루면서 중급 과정에서 활용할 수 있는 예시를 제시하고자 한다.

(1) 담화 분석 전

담화 분석 전 과정은 1절에서 제시한 인지 모형 단계1과 동일하며 협력 학습 활동인 ‘팀 연습 활동’을 활용해서 학습자가 공동 자료로 한국어 설명적 말하기 유형에 따른 담화 구조에 대해 충분히 이해할 수 있도록 교수하는 것이다. 이 과정에서 교사가 담화 구조 지식을 제공하면서 충분한 독서 자료로 학습자가 담화 구조 분석해 볼 수 있도록 한다. 인지 모형 단계 1은 담화 구조 인지 단계이다. 간단한 담화 자료를 제시하여 특정한 형태나 의미를 주목하여 서서히 문법적 특성을 인지하도록 하는 단계이다. 읽기 자료를 활용하여 구어 화제 전환 표현 발견 및 담화 구조를 분석해 볼 수 있게 하는 것이다. 그리고 ‘팀 연습 활동’은 모든 학습자가 동일한 자료로 학습하고 교사가 새로운 언어 자료를 제시하는 연습 활동이다. 따라서 여러 가지 설명적 읽기 자료를 제시하고 담화 구조와 구어 화제 전환 표현을 강조하여 학습자가 구어 화제 전호나 표현의 사용을 인지하도록 한다. 읽기 자료를 설정할 때 학습자 수준과 구어 화제 전환 표현의 위계화 정보를 고려할 필요가 있다. 학습자가 모국어 교육에서 이미 담화 구조에 대해 학습했을 가능성이 있다. 그러나 학습자의 한국어 수준을 고려할 때 담화 구조 분석 활동에서 중급보다 낮은 수준의 읽기 자료를 활용하면 발견 학습으로 담화 구조 파악하기가 더 수월해질 것이다.

(46) 지난 주말에 왕 영 씨는 경주에 다녀왔습니다. 토요일 아침 일찍 서울역에 가서 7시 30분 새마을호 기차를 탔습니다. 서울역에서 경주까지 기차로 4시간 반 걸렸습니다. 왕 영 씨 친구가 경주역에 나왔습니다. 왕 영 씨는 친구 차를 타고 경주를 구경하였습니다. 경주는 신라의 수도였습니다. 문화재가 아주 많고, 도시 곳곳에 왕의 무덤이 있습니다. 그래서 도시 전체가 박물관 같습니다. 왕 영 씨는 석굴암과 불국사에 갔습니다. 그리고 경주 국립 박물관에 가서 여러 문화재를 구경하였습니다.

(46)은 『경희대학교 한국어 초급2』에 실려 있는 글이다. 개인적 상황에서의 경험과 경주라는 관광지를 ‘소개하기’의 담화이다. 두 번째 단락은 ‘신라’에 대해 소개한 내용인데 이 부분을 활용해서 학습자가 ‘도입부-전개부-종결부’ 세 층위 구조에 따른 담화분석 연습을 한다.

<표 IV-4> 활동 자료

활동 1: 글을 읽고 아래 표의 빈칸에 채우십시오.		
담화	화제 전환 표현	화제
도입부		
전개부		
종결부		

<표 IV-4>와 같이 읽기 자료를 활용해서 화제 구조를 분석하고 화제 간의 의미를 파악한 바를 바탕으로 구어 화제 전환 표현 선정 연습을 한다. 교사가 팀을 구성하고 화제의 분석 결과를 <표 IV-5>와 같이 제시한다.

<표 IV-5> 구어 화제 전환 표현 분석 예시

담화	화제 전환 표현	화제
도입부		경주는 신라의 수도이다.
전개부	그래서	문화재가 많고 도시 곳곳에 왕의 무덤이 있다.
		도시 천제가 박물관 같다.
	그리고	왕 영 씨는 석굴암과 불국사에 갔다.
		경주 국립 박물관에 가서 문화재를 구경했다.
종결부	<없음>	<없음>

<표 IV-5>와 같이 담화 분석 전 과정에서 학습자의 수준에 맞는 적절하고 실용성 있는 읽기 담화를 활용하여 담화 분석 연습이 이루어도록 한다.

(2) 담화 분석 과정

담화 분석 과정은 학습자의 말하기 과제 녹음, 구어 화제 전환 표현 관찰,

전사 자료 제공, 구어 화제 전환 표현 양상 분석 총 네 단계로 나누어진다.

첫 번째 단계는 학습자가 스스로 말하기 과제를 녹음하는 단계이다. 이 단계에서 그룹 활동과 개인 활동이 함께 활용될 것이다. 그룹 활동에서 과제의 화용 정보 파악 및 화제 선정 연습을 하고 개인 활동에서 학습자가 개인적으로 말하기 과제를 녹음하도록 한다. 우선, 그룹 활동을 조성하여 여러 가지 설명적 말하기 과제를 제시한다. 중급 과정에서 활용할 수 있는 ‘소개하기’ 과제로 예를 들면 다음과 같다.

‘소개하기’ 말하기 과제: 여러분한테 친한 한국인 친구가 있습니다. 그 친구가 이번 휴가에 베트남 여행을 가기로 했는데 여러분에게 유명한 관광지 추천을 부탁했습니다. 당신에게 가장 친근한 관광지 한 곳을 골라 주위 사람들에게 소개해 주세요.
준비 시간: 3분 이내. 말하기 수행 시간: 2~3분

이 말하기 상황은 친한 한국인 친구에게 베트남 관광지를 소개하는 것이다. 학습자로 하여금 과제의 화용적 정보에는 [격식성]을 기준으로 비격식적 상황, [지위]를 기준으로 동등 지위, [친도]를 기준으로 친근감이 있는 말하기 상황이라는 것을 분석할 수 있도록 한다. 화용적 정보를 파악하기 위해 그룹 활동에서 학습자들이 토의 시간을 갖도록 한다. 과제를 충분히 이해한 후 그룹마다 하나의 관광지를 선택하고 화제를 선정하도록 한다. 이 활동에서 교사가 지도자의 역할을 하고 그룹별로 관광지가 겹치지 않도록 담화 화제를 정해 준다. 그룹별로 담화 화제를 결정한 후 전 단계에 학습한 담화 구조에 따라 거시적 화제와 미시적 화제를 구성하도록 한다. 소그룹 활동이 끝나고 학습자가 개인적으로 말하기 과제 녹음을 진행한다. 교실 현장을 고려하고 교실에서 녹음 진행이 어려운 경우 개별 과제로 남길 수도 있다. 이 때 대본을 미리 짜서 읽고 녹음하지 않도록 유의해야 한다.

두 번째 단계는 구어 화제 전환 표현 관찰 학습이다. 첫 단계의 그룹을 그대로 유지하고 그룹 내 구성원이 서로의 과제를 듣고 전사하도록 한다. 교사가 전사 방법에 대해 충분히 설명해야 한다. 이 연습이 잘 이루어질 수 있으려면 중급 학습자는 전사 기호 체계에 따라 전사하기가 어려움이 있을 수 있기 때문에 단순한 기호 체계에 따른 것이 좋다. 중급 수준의 학습자의 경우 초보 단계의 단순한 담

화 내용으로 전사 연습을 하는 것이 더 효과적일 수도 있다. 이 때 전사 과정에서 학습자들은 동료 학습자의 구어 화제 전환 표현을 관찰할 수 있다.

세 번째 단계는 전사 자료를 제공하는 것이다. 교사가 학습자 전사 자료를 한 번 더 검토한 후 학습자들에게 전사 자료를 제공해 준다. 전사 자료를 검토하면서 학습자 오류를 발견할 수 있다. 이 때 오류 수정은 중요한 문제가 될 수 있다. 학습자 수준 또는 과제의 난이도와 과제에 대한 친숙 정도에 따라 구어 화제 전환 표현뿐만 아니라 다른 문법적 오류가 나타날 수가 있기 때문이다. 이때 교사가 모든 오류를 고쳐주고 직접적으로 학습자에게 틀렸다고 피드백을 주기보다는 구어 화제 전환 표현 사용에 초점을 두고 지도하는 것이 더 효과적인 교육이 될 수 있다. 전사 자료는 (47)과 같이 제시할 수 있다.

(47) 베트남으로 여행하고 싶으면 아무래도 하노이 먼저 가면 좋은 것 같다고 생각해요. 어 어 왜냐하면 하노이 베:트남 수도이고 정치 정치:적 중심이라서 옛날 모습과 현대 모습은 다: 느낄 수 있을 수: 있을 것 같 있기 때문:이에요. 그리고 음, 하노이 그 한국 날씨처럼 사:계절이 있습니다. *웃음* 어 사 계절이 한국처럼 뚜렷 뚜렷하지 않지만 그 봄, 여름 가을 겨울 다 있으니까 그, 다양한 날씨 느낄: 수 있는 것 같아요. 어 그리고 하노이 사람이 그 되게 친절하고 도움이 필요하면 다: 도움이 받을 수: 있는 것 같아요. 그리고 음식이 되게 다양하고 어 베 하노이 베트남 음식 원조:이라고 부른 정도로 그 음식 시도:할만 곳이: 곳이에요. 그리고 그 혹시나 토시 도시 환 도시 환경, 지친하면 그 하노이부터 그 산:으로 가고 싶으면 그 사파 그 되게 어 산으로 유명한 곳으로 쉽게 갈 수 있고 아니면 닝빈(Ninh Binh) 동굴로 되게 유명한 곳 쉽게 갈 수 있거나 그 하롱베이(Ha Long Bay), 쉽게 갈 수 있어요. 하롱베이 그 세계에 어 천연유산 중에 하나,이:라서 가면 좋은 것 같아요. <S1-1>

전사 자료에서 화제 구조를 쉽게 파악하기 위해 중복된 부분, {어}, {음} 등과 같은 것과 길게 발음한 부분을 제외하는 것이 담화 분석 과정에 보다 수월한 진행이 될 수 있다. 그 결과 (48)과 같다.

(48) 베트남으로 여행하고 싶으면 아무래도 하노이 먼저 가면 좋은 것 같다고 생각해요. 왜냐하면 하노이 베:트남 수도이고 정치적 중심이라서 옛날 모습과 현대 모습은 다 느낄 수 있을 것 같 있기 때문:이에요. 그리고 하노이 한국 날씨처럼 사계절이 있습니다. 사 계절이 한국처럼 뚜렷하지 않지만 그 봄, 여름, 가을, 겨울 다 있으니까 다양한 날씨 느낄 수 있는 것 같아요. 그리고 하노이 사람이 되게 친절하고 도움이 필요하면 다 도움이 받을 수 있는 것 같아요. 그리고 음식이

되게 다양하고 하노이 베트남 음식 원조이라고 부른 정도로 음식 시도할 만
 곳이에요. 그리고 혹시나 도시 환경 지친하면 하노이부터 산으로 가고 싶으면
 사파 되게 유명한 곳으로 쉽게 갈 수 있고 아니면 닝빈(Ninh Binh) 동굴로 되게
 유명한 곳 쉽게 갈 수 있거나 하롱베이(Hà Long Bay) 쉽게 갈 수 있어요.
 하롱베이 세계에 천연유산 중에 하나이라서 가면 좋은 것 같아요. <S1-1>

(48)은 (47)의 내용이 정리된 것이다. 학습자에게 전사 자료를 제공한 후 네 번
 째 단계로 넘어간다. 네 번째 단계에서는 구어 화제 전환 표현 양상을 분석하는
 작업을 한다. 협력 학습 활동 중에 ‘짜 맞추기 활동’을 활용해서 <표 IV-6>과 같
 이 담화 구조에 따른 구어 화제 전환 표현을 분석한다.

<표 IV-6> 구어 화제 전환 표현 관찰 결과 예시

담화	화제 전환 표현	화제
도입부		베트남 여행을 가려면 하노이가 좋다.
	왜냐하면	하노이는 베트남 수도이자 정치적 중심이다.
전개부	그리고	한국 날씨처럼 4 계절이 있다.
	그리고	한국 날씨처럼 뚜렷하지 않지만 봄, 여름, 가을, 겨울이 있어서 다양한 날씨를 즐길 수 있다.
	그리고	하노이 사람 친절하고 잘 도와준다.
	그리고	음식이 다양하다.
	그리고	도시 환경을 지치면 근처 관광지로 여행을 갈 수 있다.
		하롱베이 세계 천연유산이라서 거기로 가도 좋다.
종결부	<없음>	<없음>

<표 IV-6>에 밝힌 바와 같이 담화 분석한 후 학습자가 전체 담화 맥락, 결속
 성, 응집성을 평가하고 구어 화제 전환 표현 사용의 문제점을 발견해서 발표하도
 록 한다. 이 발화의 구어 화제 전환 표현 사용 문제는 {그리고}를 반복해서 사용
 하여 담화 맥락을 딱딱한 느낌을 주고 다소 떨어진 결속을 보여준 것이다.

(3) 담화 분석 후

담화 분석 과정에서 발견된 구어 화제 전환 표현 사용 문제를 통해 학습자
 들은 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현 사용하는 것이 중요한 요소라고

인식하게 된다. 담화 분석 후 과정에서는 학습자의 오류를 발견하고 수정하는 것이 중요하다. 대조분석을 제외하고 대부분 제2언어 학습 이론에서 학습자의 오류를 긍정적인 것으로 보는 이유는 학습자가 오류를 인식해야 이에 대해 정교한 피드백을 받을 수 있기 때문이다(Elaine, 2010: 138). 이때 인지 모형을 활용해서 구어 화제 전환 표현에 대한 학습을 마련하고 고쳐 말하기와 바꿔 말하기 활동을 통해서 설명적 말하기 연습과 오류 교정이 이루어질 것이다.

구어 화제 전환 표현에 대한 교육 내용에 따라 한국어 구어 화제 전환 표현 형태적 분류 목록 및 기능적 분류에 대해 학습한다. 구어 화제 전환 표현을 사용하여 담화 구성 능력을 갖기 위해 담화 구조에 대한 학습을 동시에 하는 것이 효과적일 수 있다. 또한 이 과정에서 중요한 것은 각 기능 범주 내 표현을 잘 구별할 수 있는 교수요목을 마련해야 한다는 것이다. 1절에 제시한 구어 화제 전환 표현의 인지 모형에 따라 다양한 방법과 자료로 학습자에게 각 범주 내 표현들의 형태와 의미 기능을 이해하고 담화 맥락 및 화제 의미에 적절한 표현을 선택해서 사용할 수 있도록 한다.

구어 화제 전환 표현의 형태와 기능을 재학습하고 담화 구성과 구어 화제 전환 표현에 대한 사용을 충분히 이해한 후 말하기 연습을 시작한다. 일레인(Elaine, 2010: 143)이 주장한 바에 따르면, 교사가 학습자에게 어떤 문법 항목을 가르쳐 주면 학습자들이 그 내용을 정확히 알게 될 것이라고 생각하는 것이 일반적이지만 실제로는 학습자의 발화에서 그 문법적 정확성이 언제나 발현되는 것은 아니다. 즉, 어떤 구어 화제 전환 표현을 과거에 학습하고 정확하게 사용하였다 하더라도 그 문법을 항상 정확하게 사용할 수 있다고 주장하기가 어렵다. 학습자가 이미 알고 있는 표현이라도 자연스러운 말하기 상황에서는 오류가 흔히 발생할 수 있다. 그러므로 오류를 완전히 범하지 않게 교육하기보다 오류에 대한 인식을 형성하여 점점 오류가 덜 발생하도록 하는 연습이 더 효과적이다. 따라서 이 단계에서 학습자가 스스로 말하기 내용을 고쳐 말하는 활동과 구어 화제 전환 표현을 바꿔 말하는 활동을 하여 오류에 대한 인식을 높이고 말하기 연습을 할 수 있도록 한다.

레펠트(Levelt, 2008)에 따르면 발화자에게는 자신의 발화가 정확하게 이루어지고 있는지를 파악하기 위한 모니터링 장치가 있으며 이러한 모니터링은

외적으로 또는 내적으로도 이루어진다. 고쳐 말하기 활동을 통해서 학습자는 이미 산출된 발화에 대해서 스스로 점검할 수 있고 내적으로 오류를 수정할 수 있으며, 외적으로 담화 구조와 담화 형식을 고침으로써 다시 발화된 결과는 보다 더 명료하고 간결하며 높은 유창성을 갖게 될 것이다. <표 IV-6>의 내용을 활용해서 {그리고를 대신할 수 있는 [나열]이나 [부연]에 속한 표현을 선택해서 (48)의 내용을 보완하면 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 고쳐 말하기와 바꿔 말하기 활동의 결과 예시

담화	화제 전환 표현	화제
도입부		베트남 여행을 가려면 하노이가 좋다.
	왜냐하면	하노이는 베트남 수도이자 정치적 중심이다.
전개부	그리고	한국 날씨처럼 4 계절이 있다.
		한국 날씨처럼 뚜렷하지 않지만 봄, 여름, 가을, 겨울이 있어서 다양한 날씨를 즐길 수 있다.
	그 외에	하노이 사람 친절하고 잘 도와준다.
	게다가	음식이 다양하다.
	특히	도시 환경을 지치면 근처 관광지로 여행을 갈 수 있다.
		하롱베이 세계 천연유산이라서 거기로 가도 좋다.
종결부	<없음>	<없음>

담화분석 활동을 활용하면서 학습자가 자신이 말한 내용을 다시 보완할 수 있는 장점이 있다. 아울러 언어 산출 과정에서 학습한 구어 화제 전환 표현 내용과 설명적 담화 구조 내용을 재확인할 수 가능하다. 나아가 구어 화제 전환 표현뿐만 아니라 다른 문법적 오류를 고침과 같이 여러 학습 내용과 병행할 수 있어 외국어로서의 한국어 교육 현장에서 유용한 방법이라고 할 수 있다.

이 장에서는 인지 모형과 협력 학습을 기초로 구어 화제 전환 표현의 담화 분석 교수·학습의 모형을 제시하였다. ‘담화 분석 전’, ‘담화 분석 과정’과 ‘담화 분석 후’ 등과 같은 세 단계로 상황과 담화 유형에 따른 설명적 담화 구조와 구어

화제 전환 표현에 대한 지식을 중심으로 협력 연습 활동과 담화 분석 활동이 포함된다. 담화분석 교수·학습 모형에서는 교사가 중요한 역할을 한다. 베트남의 한국어 현장에서 이모형을 성공적으로 활용하기 위해서는 실제 베트남 내 대학 한국어 말하기 수업에서 적용 가능하도록 교사가 담화 분석 접근 방법과 협력 학습 접근 방법에 대해 충분히 이해해야 한다. 따라서 이에 대한 사전 교사 교육을 마련할 필요가 있다.

V. 결론

본 연구에서는 베트남인 한국어 학습자를 대상으로 설명적 말하기 담화에
서 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 살펴봄으로써 베트남인 학습자를 위한
구어 화제 전환 표현 교육 방안을 마련하였다. 설명적 말하기에서 말할 내용
을 효과적으로 전달할 수 있기 위해서는 담화적 능력이 중요하며 담화 표면에
서 화제 전환을 표시해 주는 언어 표현을 사용하는 것은 한국어 중·고급 학습
자에게 반드시 요구되는 능력 중에 하나이기 때문이다. 본 연구의 연구 과정
과 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

I장에서는 문헌 고찰을 통해 연구의 목적과 필요성을 밝히며 연구 범위를
설정하고 연구 방법에 대한 논의가 이루어졌다. 선행 연구에서는 담화표지와
접속 표현과 관련된 연구, 담화분석 방법을 적용한 연구, 그리고 베트남인 학
습자를 대상으로 하는 말하기 교육 연구로 나누어 살펴보았다. 현재 국어교육
과 한국어교육에서 담화표지에 대한 연구들은 대부분 실제 발화 자료가 아닌
한국어 교재, 소설, TV 드라마 대본, 토크쇼 담화, 한국어 학습자의 발표나
토론 과제 등을 연구 자료로 삼아 담화표지 사용 양상을 살펴보고 있다. 그
중에서도 화제 전환 담화표지를 중심으로 다룬 연구가 드물고, 실제 학습자의
구어 자료를 통해 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 분석하여 교육 방안을 논
의한 연구가 아직 미흡한 상황이다. 한국어 접속 표현에 대한 연구들은 상대
적으로 활발히 이루어지고 있으나, 자료 수집의 한계로 인해 학습자의 실제
구어 접속 표현 사용 양상을 밝히고 이를 토대로 교수·학습 방안을 논의한 연
구가 충분치 못하다. 한편 한국어교육에서 언어권마다 다른 구어적 특징을 보
이는 학습자 자료를 분석하고 그 구어적 특징을 파악하는 것은 큰 교육적 의
의를 지닌다. 그러나 베트남인 학습자를 대상으로 구어적 특징을 밝힌 연구는
다소 부족한 실정이다. 따라서 베트남인 학습자의 한국어 말하기 능력을 높이
기 위해 학습자 자료 분석을 통하여 구어 화제 전환 표현 사용 양상 및 문제
점을 밝히고 이를 교육 현장에 적용할 수 있는 교육 방안을 마련하고자 하는
본 연구의 필요성을 도출할 수 있다.

II장은 본 연구의 이론적 배경으로, 구어 화제 전환 표현 정의 및 형태적·

기능적 분류에 대해 논의하였다. 그리고 설명적 말하기에서의 구어 화제 전환 표현 사용 의의 및 설명적 말하기 능력 구성 요소를 파악하였다. 1절과 2절은 구어 화제 전환 표현의 정의와 분류에 관한 내용이다. 구어 화제 전환 표현이란 하나의 담화에서 각 층위의 단위 화제를 전환하는 기능을 하면서 화제 간 내용 의미를 연결해 주는 언어적으로 독립된 결속 장치로서, {그러나, 그렇지만, 그런데, 그럼, 그건 그렇고, 그런데, 그리고, 그래도} 등과 같은 표현이 이에 포함된다. 구어 화제 전환 표현은 형태와 의미 기능에 따라 분류할 수 있다. 형태에 따라 단일 형식 및 복합 형식으로 나뉘는데 단일 구어 화제 전환 표현은 독립적 부사이고 복합 형식 구어 화제 전환 표현은 감탄사와 부사로 결합된 표현이다. 기능에 따른 분류는 선행 화제와 후행 화제를 연결하는 의미를 기준으로 [양보, 대립, 인과, 나열, 조건, 수긍, 가정, 부연]의 여덟 가지 범주로 나뉜다. 구어 화제 전환 표현의 특징으로는 첫째, 의미적 특징으로 선행 화제와 후행 화제를 의미적으로 연결하는 독립된 표현이다. 둘째, 형태적 특징으로 단일 형식과 복합 형식 모두 존재한다. 마지막으로 통사적 특징으로 문장에서의 위치가 상대적으로 자유롭지만 주로 문두에 위치한다.

II장 3절에서는 한국어 교육에서 설명적 말하기의 개념과 설명적 말하기 능력 구성 요소를 규정하여 설명적 말하기에서의 구어 화제 전환 표현 사용 의의를 파악하고, 4절에서는 교재와 학습자의 예비 자료를 분석하여 구어 화제 전환 표현의 교육 현황을 조사하였다. 설명적 말하기는 한 명 이상의 사람에게 정보를 전달하는 목적을 가지며, 화자가 풍부한 표현을 사용하여 알리고자 하는 내용을 논리적인 구조로 전개하여 청자를 이해시키는 말하기 유형이다. 설명적 말하기 구성 요소는 총 네 가지로 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력과 전략적 능력이다. 설명적 말하기는 화자의 발화가 끝난 후에야 청자의 반응을 받을 수 있기 때문에 상황과 화제 의미에 적절치 않은 표현을 선택하면 논리적이지 못한 담화가 만들어질 가능성이 높다. 구어 화제 전환 표현을 사용하는 것은 설명적 말하기 능력 구성 요소와 밀접한 관계를 지니므로 한국어 학습자에게 중요하게 요구되는 하나의 전략이다. 한편, 4절에서 구어 화제 전환 표현의 교육 현황을 알아보려고 한국어 교재를 분석한 결과, 구어 화제 전환 표현에 관한 설명이 충분하지 못하고, 말하기 활동 중

에도 담화 구성 및 구어 화제 전환 표현 연습 활동이 결여되어 있었다. 학습자가 생산한 설명적 말하기 담화에서 구어 화제 전환 표현 사용 실태를 확인한 결과, 설명적 말하기 담화에서 학습자가 구어 화제 전환 표현을 단조롭게 사용하며 화제 전환 위치에서 적절하지 않은 표현을 사용하는 양상이 드러났다. 이처럼 구어 화제 전환 표현 사용 실태 분석을 통해 본 연구의 타당성을 확인할 수 있었다.

III장에서는 앞서 설정된 구어 화제 전환 표현 분류에 따라 학습자 자료에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용 양상을 분석하였다. 기술 통계 및 담화분석 방법과 같이 양적·질적으로 통합된 연구방법을 활용하여 설명적 담화에 나타나는 구어 화제 전환 표현 사용의 특징을 밝혔다. 본 연구에서 분석한 베트남인 학습자의 구어 화제 전환 표현 사용 양상과 문제점은 다음과 같다. 먼저 기술통계를 통해 학습자들의 구어 화제 전환 표현 빈도를 알아본 결과, 학습자들은 한정적인 구어 화제 전환 표현을 사용하였는데, 이는 구어 화제 전환 표현 사용 실태 조사 결과와 동일하였다. 사용된 표현은 주로 초급 단계에서 배운 부사들이며 가장 높은 빈도로 나타나는 표현은 {그리고}, {그런데}, {그래서}, {또}, {특히}이다. 아울러 구어 화제 전환 표현 기능 중 [나열]이 제일 많이 사용되고 [원인], [대립], [부연]도 높은 비율로 나타났다. 또한 {그리고}, {그런데}, {그래서}가 미시적 화제 전환에만 사용되는 단일한 양상을 보였다. 구어 화제 전환 표현 양상 분석 결과를 통해 베트남인 학습자가 중·고급 과정에서 한국어를 공부하고 있음에도 불구하고 초급에서 다루었던 부사만 고빈도로 사용하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 다음으로는 질적 담화분석을 활용하여 수사적 측면, 화용적 측면과 담화 구성 측면에서 구어 화제 전환 표현 사용 문제를 파악하였다. 하나의 담화에서 베트남인 학습자가 단일 표현을 사용하여 화제를 전환하거나, 담화 도중에 화제 전환 표현을 사용하지 않으므로 수사적 측면에서 전체 담화 결속성이 다소 떨어지는 편인 것으로 나타났다. 화용적 측면에서는 구어 화제 전환 표현을 사용해야 할 위치에서 구어 화제 전환 표현이 누락되어 부자연스럽고 논리적이지 않은 담화가 만들어지는 양상을 보였다. 의미적 측면에서 구어 화제 전환 표현 기능별로 오류 양상을 살펴본 결과 베트남인 학습자가 모국어의 부정적 전이로 인해 [원인] 가운데 {그래

서}와 {그러므로}의 기능을 혼용하는 오류가 빈번히 출현하였다. 이 오류가 나타나는 위치는 주로 전개부에서 종결부로, 본격적으로 화제를 전환하는 위치에서 {그래서}를 사용하는 오류를 범하는 것으로 나타났다. 이러한 문제들은 베트남인 학습자들이 한국어 설명적 말하기 담화 특성과 조직 방법, 구어 화제 전환 표현에 대한 이해가 부족한 것에서 비롯된 결과이다.

IV장은 베트남 내 대학 한국어 말하기 현장에서 적용할 수 있는 구어 화제 전환 표현 교육 방법, 교육 내용 및 협력 학습 활동을 적용한 담화분석을 활용한 구어 화제 전환 표현 교육 모형에 대한 내용이다. 구어 화제 전환 표현 교육의 방법으로 인지 강화와 모국어 전이를 활용한 방법 및 내용 중심 언어 교육 방법을 설정하였다. 베트남인 학습자가 개별 어휘로 구어 화제 전환 표현에 대해 학습하였으나 다양한 표현으로 담화를 구성하지 못한 원인을 구어 화제 전환 표현 사용의 인지가 부족한 것으로 파악하였다. 따라서 인지 강화 방법을 활용하여 구어 화제 전환 표현에 대해 인식을 높일 수 있다고 보았다. 또한 같은 범주에 속한 표현 혼용을 극복하기 위해 베트남어 표현과의 대조를 활용해서 학습할 수 있도록 내용 중심 교육 방법을 통해서 담화 구조와 구어 화제 전환 표현 교육 내용을 익힐 수 있게 하였다. 교수·학습 내용으로는 설명적 담화 구조 이해와 구어 화제 전환 표현 이해를 선정하였다. 베트남 한국어 교육 현장의 문제점을 극복하기 위해 협력 학습 활동을 적용한 담화분석 모형으로 말하기 교육에서 구어 화제 전환 표현 교수·학습 방안을 제안으로 제시하였다. 담화분석 활동을 중심으로 교육 과정은 세 단계로 나뉘는데 먼저, 담화분석 전 과정에서 설명적 담화구조에 대한 입력을 제공하고 학습시킨다. 2단계 담화분석 과정에서는 학습자가 직접 수행한 설명적 말하기 담화를 분석하고 문제점을 발견하고 담화구조에 대한 인식을 높인다. 3단계는 담화분석 후 과정으로 구어 화제 전환 표현에 대한 지식을 익히고 발견한 문제점을 극복하기 위해 고쳐 말하기와 바꿔 말하기 활동을 한다. 담화분석 접근을 적용한 말하기 교육 과정을 통해 학습자가 설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현에 대한 지식을 가지고 보다 더 정확한 설명적 말하기 능력을 획득할 수 있을 것이다.

본 연구는 학습자가 직접 수행한 설명적 말하기 담화를 통해 구어 화제 전

환 표현 사용 분포와 특징을 파악한 것은 베트남인 학습자를 위한 담화 차원에서 구어적 특징을 규명하는 최초의 연구로서 의의를 지닌다. 또한 학습자 자료를 양적 및 질적으로 분석하여 베트남인 학습자의 설명적 말하기 능력 향상을 위한 구어 화제 전환 표현 교육 방안을 제시하였다는 의의가 있다. 그러나 자료 수집 한계로 더 다양한 담화 상황에서 학습자의 설명적 말하기 자료를 수집하지 못하였기 때문에, 본 연구에서 산출된 구어 화제 전환 표현 사용의 특징을 일반화할 수 있는 가능성이 높지 않다는 아쉬움이 있다.

설명적 말하기에서 구어 화제 전환 표현을 적절히 사용하는 것은 설명적 능력을 향상시키는 중요한 전략 가운데 하나이다. 그러므로 구어 화제 전환 표현에 대한 이론의 확장과 구어 화제 전환 표현의 세밀한 분류 기준 마련과 같은 지속적인 관심을 필요로 한다. 후속 연구를 통해 더 다양한 상황 및 담화 유형에 따른 학습자 자료 분석이 수행되고, 베트남인 학습자의 한국어 구어적 특징이 더욱 면밀히 규명되어 보다 효율적이고 실질적인 교수·학습 방안이 마련되기를 기대한다.

참고 문헌

- 강소영(2009). 담화표지 ‘그러니까’의 사용에 내재한 화자의 담화전략 연구. *어문연구*, 60, 27-56.
- 강우원(2008). 화용과 텍스트. 박이정.
- 강정희(2009). 베트남인 학습자의 한국어 발음 오류 분석 및 교육 방안 연구. 동국대학교, 석사학위논문.
- 구현정(1989). 조건과 주제. *한국언어학*, 14, 53-75.
- 구현정·전정미(2011). 화법의 이론과 실제. 박이정.
- 권기현(2015). 베트남 한국어 학습자의 음운구 발화 억양에 따른 교육 방안 연구. 경희대학교, 석사학위논문.
- 김도영(2016). 한국어 고급 학습자를 위한 접속부사 교육의 방향성 연구: 세종 형태분석 문어 코퍼스의 설명문, 논설문 분석을 중심으로. *한어문교육*, 37, 103-120.
- 김미선(2001). 접속부사의 텍스트언어학적 연구. 중앙대학교, 박사학위논문.
- 김미선(2012). ‘그런데’의 담화 기능 연구. *인문과학연구*, 34, 35-54.
- 김봉순(1999). 설명적 텍스트의 중심 내용 분석 원리. *국어교육학연구*, 9, 141-170.
- 김석우·최태진(2007). *교육연구방법론*. 학지사.
- 김선정, 김용경, 박석준, 이동은, 이미혜(2010). *한국어 표현교육론*. 형설출판사.
- 김소현(2013). 베트남인 학습자의 한국어 마찰음과 파찰음 발음 연구. 경희대학교, 석사학위논문.
- 김영선(2004). 베트남인 학습자의 한국어 경음화 발음 교육 방안 연구. *한국어교육연구*, 15(2), 51-73.
- 김영옥(2012). 베트남 한국어 학습자를 위한 자음 발음 교육 전략. 경희대학교, 석사학위논문.
- 김정남(2008). 텍스트 유형과 담화 표지의 상관관계: 유학생의 한국어 쓰기에서의 활용을 위하여. *텍스트 언어학*, 24, 1-26.
- 김주미(2004). 담화 표지 ‘있잖아’에 대하여. *한말연구*, 14, 93-116.
- 김중섭, 방성원, 김지형, 이성희(2003). *경희대 한국어 초급 I, 초급 II, 중급 I, 중급 II, 고급 I, 고급 II (5판)*. 경희대학교 출판문화원.
- 김지현(2015). 한국어 접속부사의 사용 양상: 텍스트 유형에 따른 사용 양상을

- 중심으로. 담화와 인지, 22(2), 29-52.
- 나카가와 마사오미(2014). 한국어 말하기 수행 평가 연구: 일본 지역 학습자를 대상으로. 서울대학교, 석사학위논문.
- 남기심·이상역·홍재성(1999). 외국인을 위한 한국어 교육의 방법과 실제. 한국방송통신대학교 출판부.
- 노미연(2011). 한국어 중급 학습자의 응결 장치 사용 연구: 발표 담화를 분석을 중심으로. 문법교육, 14, 181-208.
- 노미연(2013). 한국어 고급 학습자의 응결 장치 사용 연구: 인터뷰 평가 담화 분석을 중심으로. 동악어문학, 60, 273-308.
- 노은희(2012). 본격적인 화제 전환을 위한 담화 표지 연구: ‘다음이 아니라’, ‘그건 그렇고’를 중심으로. 화법연구, 20, 39-69.
- 도티꾸인화(2016). 베트남인 중급 한국어 학습자를 위한 극기 교재 개발 연구. 연세대학교, 석사학위논문.
- 목계연(2008). 대학 수학 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 설명적 텍스트의 구조 분석을 중심으로. 고려대학교, 석사학위논문.
- 문수지(2013). 한국어 학습자의 말하기 능력 향상을 위한 담화표지 교육 방안 연구. 한국외국어대학교, 석사학위논문.
- 민병곤(2006). 텍스트 중심 말하기 교육 내용 구성의 전제와 함축. 어문학 교육, 33, 7-30.
- 민현식(2012). 한국어 문법 교육론. 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원. 한국어 교육의 이론과 실제 2. (275-315). 아카넷.
- 박갑수(1995). 국어 문체론. 대한 교과서(주).
- 박성현(2008). 한국어 대화 화제와 말차례 체계. 집문당.
- 박성희(2007). 설명적 텍스트 의미 구조 이해 전략 연구. 서울대학교, 석사학위논문.
- 박영순(2004). 한국어 담화 텍스트론. 한국문화사.
- 박종훈(2007). 설명 화법의 언어 형식화 교수-학습 방안 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 박지영(2010). 한국어 자음 발음 교육 방안 연구: 북부 베트남 학습자를 대상으로. 부산대학교, 석사학위논문.
- 박철우(1996). 국어의 문장 화제: 이중 주어 구문과 관련하여. 언어연구, 14, 35-50.
- 배진영(2014). 구어와 문어 사용역에 따른 어휘 사용 양상 연구: 접속부사

- 를 중심으로. 한국사전학, 23, 95-129.
- 빈 선(2017). 베트남인 학습자를 위한 읽기 전략 교육 연구. 서울대학교, 석사학위논문.
- 사와다 히로유키(2004). 일본어권 한국어 학습자 작문에 나타난 접속부사의 사용과 오류 양상. 국어교육 연구, 14, 147-182.
- 서 혁(1996). 담화의 구조와 주제 구성에 관한 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 서울대학교 언어교육원(2013). 서울대한국어 student's book: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B (4판). 문진미디어.
- 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원(2012). 한국어 교육의 이론과 실제 2. 아카넷.
- 서정수(1995). 논리적인 글쓰기: 설명문과 논술문. 정음문화사.
- 서종학·이미향(2007). 한국어 교재론. 태학사.
- 서지연(1999). 설명적 텍스트 문체 연구. 서울대학교, 석사학위논문.
- 서화진(1992). 한국어의 주제(topic)에 관한 화용론적 분석. 서울대학교, 석사학위논문.
- 손세모돌(2007). 성인화자의 말하기 평가 방법: 설명 능력 평가 방법. 화법연구, 11, 67-108.
- 신아영(2011). 감탄사를 활용한 한국어 말하기 전략 교육 연구: ‘네’, ‘그래’, ‘아니’류의 담화 기능을 중심으로. 세종대학교, 석사학위논문.
- 신정애(2005). 베트남인 학습자를 대상으로 한 한국어 발음 교육을 위한 기초 연구. 경기대학교, 석사학위논문.
- 신지연(2005). 접속부사 ‘그러나’의 의미. 한국어 의미학, 18, 23-48.
- 신현숙(2014). 문법과 문법 교육. 푸른사상.
- 안경화(2001). 구어체 텍스트의 응결 장치 연구: 토론 텍스트를 중심으로. 한국어 교육, 12(2), 137-157.
- 안기수(2003). 말하기 방법과 유형. 보고서.
- 안은주(2008). 일반 초등학생의 설명담화 쓰기 능력: 2, 4, 6학년을 중심으로. 나사렛대학교, 석사학위논문.
- 안정아·남경완(2011). 초등학교 1학년 학생들의 일기 텍스트에 나타난 접속 현상 연구: ‘그리고’, ‘그래서’, ‘그런데’를 중심으로. 우리어문연구, 41, 197-223.
- 안주호(1992). 외국어로서의 한국어 교육의 실제: 한국어 담화표지 분석. 외국어로서의 한국어교육, 17, 21-38.
- 안주호(2009). 한국어 교육에서의 담화표지 위계화 방안. 한국어교육, 20(3), 135-159.

- 양 상(2014). 한국어 의견 말하기 교육 방안 연구: 중국 대학 한국어 학과 고급 학습자를 대상으로. 서울대학교, 석사학위논문.
- 양지선·박동희(2012). 베트남의 한국어 교육 현황과 발전 방향 제언. 국제 한국어교육연구, 23(3), 133-157.
- 오기원(2007). 쓰기 협력학습이 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향 연구. 외국어로서의 한국어교육, 32, 171-198.
- 오충연(2015). 화제의 관계화 제약과 주제구조. 한국어 의미학, 48, 145-173.
- 왕 새(2016). 한국어 화제전환 담화표지 교육 방안 연구: 중국인 고급 학습자를 대상으로. 고려대학교, 석사학위논문.
- 유 나(2016). 중국어권 학습자를 위한 한국어 구어 담화표지 교육 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 유희원(2012). 한국어교육 개론. 서울대학교 한국어문학연구소·국어교육연구소·언어교육원. 한국어 교육의 이론과 실제 2. (9-35). 아카넷.
- 응도응옥루엔(2015). 베트남 남부 방언을 쓰는 학습자를 위한 한국어 발음 교수- 학습 방안 연구. 연세대학교, 박사학위논문.
- 응웬티리(2017). 베트남 대학의 한국(어) 학과 교육과정 연구. 단국대학교, 석사학위논문.
- 응웬티후옹센(2015). 베트남 인 한국어 쓰기 교육 연구: 주장하는 글을 중심으로. 서울대학교, 박사학위논문.
- 이경화(1998). 설명적인 담화의 구조와 독해. 국어교육, 96, 111-142.
- 이도영(2016). 한국어 고급 학습자를 위한 접속부사 교육의 방향성 연구: 세종 형태분석 문어 코퍼스의 설명문, 논설문 분석을 중심으로. 한국어교육, 37, 103-120.
- 이동혁(2017). 담화 표지 ‘있잖아’의 기능에 대하여. 인문사회과학연구, 18(1), 577-602.
- 이미림(2014). 설명담화 유형에 따른 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동의 말하기 특성. Communication Sciences & Disorders, 19(4), 456-466.
- 이삼형(1994). 설명적 텍스트의 내용 구조 분석 방법과 교육적 적용 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 이신형(2010). ‘화제-초점’의 의미 기능과 텍스트 분석 연구. 한국교원대학

- 교, 박사학위논문.
- 이신형(2012). 화제 중심 텍스트 응집성 고찰. 청람어문교육, 45, 297-323.
- 이재희(1993). 영어와 한국어 설명문 담화의 의미-기능 관계와 담화 구조. 서울대학교, 박사학위논문.
- 이정애(2002). 국어 화용표지의 연구. 월인.
- 이주화(2014). 한국어 담화표지 ‘그런데’의 중국어 대응 양상: 화제 전개 기능을 중심으로. 외국학연구, 30, 121-141.
- 이지영(2005). 한국어 화제 전환 표현 연구. 국어교육, 117, 521-548.
- 이창덕, 임칠성, 심영택, 원진숙, 배재현(2010). 화법교육론. 역락.
- 이현정(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성. Communication Sciences & Disorders, 13(1), 103-121.
- 이현호(1998). 우리말 방송 대화의 담화·화용론적 특성에 관한 연구. 담화와 인지, 5(2), 123-157.
- 이혜정(2015). 숙달도와 거주 기간에 따른 베트남인 학습자의 발음 습득 양상. 이화어문논집, 35, 143-172.
- 임지룡(2002). 담화와 텍스트 분야의 연구 동향과 과제. 한국문화사.
- 임홍빈(2007). 한국어의 주제와 통사 분석: 주제 개념의 새로운 전개. 서울대학교출판부.
- 전문기·이정모·이재호(2001). 문장 간의 인과성 및 인과적 접속사의 출현 여부가 글 이해에 미치는 영향. 인지 및 생물, 14(4), 287-305.
- 전영애(2016). 중국인 학습자를 위한 접속부사의 표현 및 지도 방안 연구: ‘그런데’, ‘그러나’를 중심으로. 건국대학교, 석사학위논문.
- 전영옥(2002). 한국어 담화표지의 특징 연구. 화법연구, 4, 113-145.
- 전영옥(2007). 구어와 문어의 접속부사 실현 양상 비교 연구. 텍스트언어학, 22, 223-247.
- 전영옥·남길임(2005). 구어와 문어의 접속 표현 비교 연구: ‘그런데’, ‘-는데’를 중심으로. 한말연구, 169-194.
- 전은주(1999). 말하기-듣기 교육론. 박이정.
- 조일옥(2013). 중국어권 한국어 학습자의 화제전환 담화표지 사용 양상 연구. 이화여자대학교, 석사학위논문.
- 조혜란(2011). 베트남인 학습자를 위한 한국어 자음 발음 교육 방안. 서울

- 여자대학교, 석사학위논문.
- 진제희(2003). 사회언어학적 및 전략적 말하기 능력 배양을 위한 담화분석 방법의 적용. *한국어교육*, 14(1), 299-321.
- 채 환(1999). 화제의 의미. *관악어문연구*, 4, 205-227.
- 최정순(2006). 의사소통적 한국어 구어 능력 개발을 위한 제언. *국어교육연구*, 18, 91-121.
- 하영우(2015). 구어 자료에 나타난 접속부사의 기능-형태-운율에 관한 연구. 고려대학교, 박사학위논문.
- 한송화(2013). 한국어 접속부사의 사용 양상: 텍스트 유형에 따른 사용 양상을 중심으로. *언어 사실과 관점*, 31, 139-169.
- Bachman, K. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinker, K. (1994). 텍스트 언어학의 이해: 언어학적 텍스트 분석의 기본 개념과 방법. 이성만 (역). 서울: 한국문화사. (원고출판 1985)
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Brook, C., & Warren, R. P. (1979). *Modern Rhetoric*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Brown, D. H. (2007). 외국어 학습-교수의 원리 (5판). 이흥수, 박주경, 이병민, 이소영, 최연희, 차경환, 이성희 (역). 서울: 피어슨 에듀케이션코리아. (원고출판 1999)
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coelho, E. (1992). Jigsaw: Integrating language and content. In C. Kessler, 129-152.
- Elaine, K. H. (2010). 유능한 언어 교사가 되기. 전병만, 안병규, 오준일, 오

- 윤장, 이은경 (역). 서울: 시그마프레스. (원고출판 2008)
- Fraser, B. (1988). Types of english discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1-4), 19-33.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383-398.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952.
- Geva, E. (1992). The role of conjunctions in L2 text comprehension. *TESOL Quarterly*, 26(4), 731-747.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar (3rd)*. London: Hodder Education.
- Hockett, C. (1958). *A Course in Linguistics*. New York: The Mac Millan Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Advanced Cooperative Learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. (1985). *Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Levelt, W. J. M. (2008). 말하기 1, 2. 김지홍 (역). 파주: 나남. (원고출판 1989)
- Martin, J. R. (1992). *English Text System & Structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effect of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral

- communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescent, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048-1064.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 16(2), 179-188.
- Nunan, D. (1998). 담화 분석의 입문. Ho My Huyen, & Truc Thanh (역). Hanoi: NXB Giao Duc Ha Noi. (원고 출판:1993)
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About Cooperative Learning. In C. Kessler, 1-30.
- Richard, A. S., & Patricia, A. S. (2000). 학급의 사회심리학: 협력학습 조성을 위한 기초와 실제. 김경식 (역). 제천: 원미사. (원서출판 1999)
- Richards, J. C. (1974). Word lists: problems and prospects. *REL C Journal*, 5(2), 69-84.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2008). 외국어 교육 접근 방법과 교수법. 전병만, 윤만근, 오준일, 김영태 (역). Cambridge: Cambridge University Press. (원서출판 2001)
- Rosa, E., & Leow, R. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Simard, D., & Wong, W. (2004). Language awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 37, 96-110.
- Swain, M. (1985). *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development*. New York: Newbury House.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 5, 158-164.

<부록 1>

본 조사에 사용된 설명적 말하기 과제 수행 방법의 설명과 말하기
주제 목록 (베트남어)

Phần I: BÀI NÓI TIẾNG HÀN THEO CHỦ ĐỀ

Xin chào các bạn, tôi là Nguyễn Thị Minh Huy, nghiên cứu sinh chuyên ngành Giảng dạy ngôn ngữ tiếng Hàn trường Đại học Sư phạm, Đại học Quốc gia Seoul. Hiện nay tôi đang thực hiện đề tài nghiên cứu về đặc trưng trong văn nói tiếng Hàn của học sinh Việt Nam. Việc thực hiện các bài nói dưới đây có ý nghĩa vô cùng thiết thực với kết quả nghiên cứu này. Tất cả thông tin các bạn cung cấp sẽ được đảm bảo không công khai, chỉ sử dụng duy nhất cho mục đích nghiên cứu. Xin hãy vui lòng làm theo hướng dẫn và thực hiện các bài nói dưới đây.

Mọi thắc mắc liên quan đến đề tài nghiên cứu, xin vui lòng liên hệ theo.

Nguyễn Thị Minh Huy

Khoa Giáo dục tiếng Hàn, trường Đại học Sư phạm, Đại học Quốc gia Seoul

Địa chỉ email: baram0112@gmail.com hoặc số điện thoại: +82-10-2188-9096.

Hướng dẫn cách lưu và gửi file:

- Các bạn hãy chuẩn bị dụng cụ ghi âm (máy ghi âm, điện thoại, máy tính, ...), bút viết, giấy nháp và ngồi trong không gian yên tĩnh để thực hiện tốt việc ghi âm các bài nói.
- Sau khi hoàn thành tất cả các bài ghi âm, các bạn vui lòng chụp lại giấy nháp gửi kèm theo bài ghi âm và file thông tin cá nhân.
- Cách lưu tên file: Tên bạn_số bài (tên_ bài chuẩn bị, tên_bài 1)
- Cách gửi file ghi âm và giấy nháp: email baram0112@gmail.com; facebook Minhhuynh Nguyễn(<https://www.facebook.com/namu112>)

Dưới đây là ba bài nói tiếng Hàn trong ba hoàn cảnh nói khác nhau. Mỗi

bài nói bạn có thời gian đọc đề bài và chuẩn bị. Các bạn có thể sử dụng bút và giấy nháp để ghi chú, không sử dụng từ điển hoặc internet, chú ý nói đúng theo hoàn cảnh hội thoại của từng bài và thực hiện đúng theo thời gian mỗi bài. Hãy đọc kỹ từng câu hỏi, chuẩn bị và ghi âm lại từng bài.

Bài chuẩn bị: Trường hợp lần đầu tiên gặp các bạn Hàn Quốc qua Việt Nam học trao đổi văn hóa ngắn hạn và bạn là người giúp đỡ các bạn ấy trong suốt quãng thời gian các bạn ấy ở Việt Nam. Bạn hãy tự giới thiệu bản thân bằng tiếng Hàn trong vòng 1 phút.

Bài 1: Trường hợp nói với bạn thân người Hàn Quốc. Bạn thân người Hàn Quốc của bạn có dự định du lịch Việt Nam và nhờ bạn giới thiệu về một địa điểm du lịch của Việt Nam. Bạn hãy chọn một địa điểm du lịch trong nước mà bạn biết rõ nhất để giới thiệu cho bạn thân của mình.

Chuẩn bị: 3 phút. Nói: 2~3 phút.

Bài 2: Bạn hãy chọn một trong ba chủ đề sau, chuẩn bị tại chỗ và phát biểu trước lớp.

Chuẩn bị: 3 phút. Nói: 3~5 phút.

- (1) Bạn hãy nói về các nguyên nhân dẫn đến ô nhiễm môi trường đô thị và các biện pháp khắc phục ô nhiễm môi trường.
- (2) Bạn hãy nói về ảnh hưởng của việc sử dụng 'smart phone' tới cuộc sống của sinh viên hiện nay.
- (3) Bạn hãy nói về ảnh hưởng của làn sóng Hanlyu đến giới trẻ Việt Nam hiện nay.

Bài 3: Bạn hãy chọn một trong ba chủ đề sau, trong trường hợp phát biểu trước nhóm bạn người Hàn Quốc lần đầu tiên qua Việt Nam tại lớp học.

Chuẩn bị: 3 phút. Nói: 3~5 phút.

- (1) So sánh văn hóa chào hỏi của người Việt Nam và người Hàn Quốc.
- (2) So sánh thời tiết Hàn Quốc và thời tiết Việt Nam.
- (3) So sánh ngày lễ tiêu biểu của Việt Nam và Hàn Quốc mà bạn biết rõ nhất.

<부록 2>

한국어 말하기 교육 현황 및 개인 정보 설문지 (베트남어)

PHẦN II: THÔNG TIN CÁ NHÂN

(Các bạn vui lòng trả lời các câu hỏi dưới đây và gửi lại file về địa chỉ email baram0112@gmail.com. Các bạn hãy điền cụ thể thông tin vào phần <...> và đánh dấu màu khác cho lựa chọn tại câu lựa chọn đáp án.)

Câu 1: Bạn thấy độ khó của các đề nói trên thế nào? (Mức độ từ 1 đến 5)

Rất dễ ① ② ③ ④ ⑤ Rất khó

Câu 2: Khi chuẩn bị để nói giải thích bằng tiếng Hàn về một sự việc hay vấn đề mà bạn biết rõ, bạn thấy khó nhất là gì?

.....

Câu 3: Trước khi nói giải thích hoặc giới thiệu về một vấn đề trừu tượng bằng tiếng Hàn, bạn thường chuẩn bị như thế nào? (Hãy ghi chi tiết, ví dụ: suy nghĩ trước các từ khóa, bố cục bài nói, chuẩn bị bằng tiếng Việt, suy nghĩ về đối tượng nghe, hoàn cảnh nói, ...)

.....

Câu 4: Mức độ hài lòng về khả năng nói tiếng Hàn hiện tại của bạn là:

Hoàn toàn không hài lòng ① ② ③ ④ ⑤ Hoàn toàn hài lòng

Hãy viết lí do bạn thấy không hài lòng (nếu có):

Câu 5: Bạn đã học tiếng Hàn trong thời gian bao lâu? năm tháng

Câu 6: Giờ học nói tiếng Hàn ở trường bạn như thế nào? (Viết chi tiết về nội dung học, các hoạt động trên lớp, ...)

.....

Câu 7: Bạn đã và đang học giáo trình tiếng Hàn nào?

.....

Câu 8: Bạn học nói với giáo viên người Việt Nam hay giáo viên người Hàn Quốc?

- a. Giáo viên người Hàn Quốc
- b. Giáo viên người Việt

c. Cả hai lựa chọn trên

Câu 9: Mức độ hài lòng với chương trình học nói tiếng Hàn ở trường của bạn là:

Hoàn toàn không hài lòng ① ② ③ ④ ⑤ Hoàn toàn hài lòng

Câu 10: Hãy viết cụ thể về những điểm bạn chưa hài lòng hoặc thấy cần bổ sung thêm về nội dung học môn nói ở trường:

.....

Câu 11: Trong giờ học nói, bạn có được học về cách lựa chọn từ ngữ theo từng loại hình nói không? (Ví dụ: nói giải thích, nói lập luận, ...)

.....

Câu 12: Trong giờ học nói, bạn có được học cách dẫn dắt và chuyển đổi nội dung đang nói khi nói theo chủ đề không?

.....

Câu 13: Độ tuổi của bạn là:

A. 18-20

B. 20-25

C. 25-30

Câu 14: Giới tính của bạn là:

Câu 15: Hiện nay, bạn là sinh viên năm thứ mấy?

Câu 16: Hãy viết tên trường đại học bạn đang theo học:

Câu 17: Bạn đã thi Topik chưa? Nếu có, kết quả thi gần đây nhất của bạn là:

Câu 18: Nếu sẵn lòng tham gia khảo sát thêm sau này (nếu có), hãy viết lại tên và địa chỉ email của bạn tại đây:

Tên:

email:

<Nội dung khảo sát đến đây là kết thúc. Cảm ơn các bạn rất nhiều!>

<부록 3>

한 학습자의 전사 자료의 예시

S1-1: 하노이 소개

베트남으로 여행하고 싶으면 아무래도 하노이 먼저 가면 좋은 것 같다고 생각:해요. 어 어 왜냐하면 하노이 베:트남 수도이고 정치 정치:적 중심이라서
음 옛날 모습과 현대 모습은 다: 느낄 수 있을 수: 있을 것 같 있기 때문:이에
요. 그리고 음, 하노이 그 한국 날씨처럼 사:계절이 있습니다. 어 사 계절이
한국처럼 뚜렷 뚜렷하지 않지만 그 봄, 여름 가을 겨울 다 있으니까 그, 다양
한 날씨 느낄: 수 있는 것 같아요. 어 그리고 하노이 사람이 그 되게 친절하
고 도움이 필요하면 다: 도움이 받을 수: 있는 것 같아요. 그리고 음식이 되게
다양하고 어 베 하노이 베트남 음식 원조:이라고 부른 정도로 그 음식 시도:
할 만 곳:이: 곳이에요. 그리고 그 흑시나 토시 도시 환 도시 환경, 지친하면
그 하노이부터 그 산:으로 가고 싶으면 그 사파 그 되게 어 산으로 유명한 곳
으로 쉽게 갈 수 있고 아니면 닝빈 동굴로 되게 유명한 곳 쉽게 갈 수 있거나
그 하롱베이, 쉽게 갈 수 있어요. 하롱베이 그 세계에 어 천연유산 중에 하나,
이:라서 가면 좋은 것 같아요.

S1-2: 환경 오염

오는 라이: 국민 생학 기준이 높아졌지만 국민 생활이 예전보다 좋아졌다고
생각하지 않습니다. 왜냐하면 요즘 도시 환경 오염 문제:가 많이 심어,졌기 때
문입니다. 이 도시 환경 오염 문제 원:인, 에 대해 말하 말하자면 그 정부 관
심 기업:자 의식하고 국민 의식 세:가지 원인:이 원인이 있다고 생각합니다.
첫번,째 원인은 정부의 관심. 음 정부가 어, 음, 공장은 계획 없이, 세우시는
것이 큰: 원 제일 큰 원인이라고 생각합니다. 음 국민 사는 곳이 멀리 공장을
세워야 한다고 생각합니다. 다음 문제 다음 원인이 그 사업자 의:식입니다. 그
가끔 어, 기업 이익 위해 폐물이 처리 미처리 폐출,하기로 합니다. 음 이 것은
어 법 법 음, 법률은 저처리 소행하지 않으면 그 환경:에게 음, 어, 오염 시키
는 행동:입니다. 마지막 원인이 국민 의식:이라고 생각합니다. 국민들이 어 환

경은 우리 생활에 영향은 직접 미치는 것인데 그 국민들이 아직 어 적당한 의식이 있지: 않습니다. 그래서 그 보호이나 어 잘 관리하는 작업이, 없다고 생각합니다. 그 음, 이 문제는 극복하기 위해 어 국민이 먼저 국민의 의식 교육이나 국민 광고:은 통해 시도하는 정책이 있어야 합니다. 이런 것 이런 행동은 통해 그 음 사람마다 의식이 개선되고 조금씩 조금씩 음, 환경에 대한 그 관심이, 음 높아: 높아질: 것이라고 생각하고 그 다음에 정부의 태도 정:부가 그 환경 오염에 대한 태도도 바뀌야 합니다. 어 먼저 국민:, 국민은 먼저 생각하고 그 국 법률이 저처리 처처리 소행해야 하고 음 공장은 계획, 어 계:획해서 세우는 게 어 좋다고 생각합니다. 이상입니다.

S1-3: 날씨 비교

베트남 날씨와 한국 날씨처럼 봄 여름 가을 겨울 사계절이 있어요. 어 하지만 으 베트남이, 연대 지역에 에서 위치:해서 차이가 음, 좀 있어요.

봄이 한국: 날씨와 똑같이 2월부터 일 일월부터 4월까지이고 음, 이 기간에는 그, 어 이 기간에는, 아 많이 축제 축제가 있고 어 꽃이: 화려하게: 피어서 음 소풍이나 어, 여행:하기에 딱 좋은 날씨 날씨예요. 어 다음에 여름은4월부터8월:까지이고 음 여름에 그 되게 햇빛이 되게 짙짙하고 그래서 밖에 나가면 되게 조심:해야 해요. 특히 베트남 연:대의 지역에 위치:해서 한:국: 햇빛이보다 아마 훨씬 뜨겁고 음 밖:에 오래 걸어가면 두통: 생길 수도 있어요. 이 기간에는 바다 바다 가거나 산으로 여행하기에 되게 좋아요. 음 또 다음에 가을이8월부터11월까지예요. 이: 기간은 그 특별한: 거 베트남에서 특별한: 거 거의 없어요. 어 근, 음 여름 날씨보다 더: 시원하고 음, 너무 춥지: 않서 음 무더운 여름 날 후에, 나가는 게 훨씬 좋아요. 음 한:국에서 가을에 되게 제일 아름다운 계절이라 계:절이라고 많이 들었어요. 어 단풍 되게 다: 예 예쁘고 근데 그 그런 거 베트남:에 없는데 근데 음식: 먹기에 딱 좋은 날씨예요. 어 그리고 가을에 베트남에 어 개강 기간이라서 음, 아 길에 어 학생 다니:는: 게 쉽게 학생 학교에 가는 모습을 쉽게 볼 수 있어요. 어 마지막으로 겨울이예요. 음 한국 날씨처럼 눈이 평평 내리지 않고 베트남에서 베트남에 눈 없지만 되게 춥더라고요. 어 습 베트남 습:도가 낮아 그런지 어 두꺼운 옷 입어도 아직 시린: 느낌이 생길 거예요. 그래서 되게 조심해야 돼요.

Abstract

A Study of the Topic Change Expressions in Expository Speaking Discourse for Vietnamese Students

NGUYEN THI MINH HUY

The purpose of this study is to analyze the topic change expressions of Vietnamese students in speaking expository discourse, and through the analyzing results to provide teaching methods for topic change expressions in order to develop expository speaking ability.

In one expository discourse, expressions for topic change are important in improving discourse's cohesion. As the literature review's results, the topic change expressions in Korean language education have been actively studied as studies on individual connection adverbs and discourse markers. However, research on not only characteristics of Korean language learner but also on errors analysis in the use of topic change expressions based on types of discourses is insufficient. Moreover, Korean teaching materials also lack of topic change expression's explanation and practice activities. This study's necessity was established lead to these literature review's results.

After analyzing Vietnamese student's expository discourse by descriptive statistics and discourse analysis, some important outcomes were found. Firstly, the students are using very limited topic change expressions in expository discourse although there is a variety of topic change expressions in Korean language. Secondly, the most

frequently used expressions are the conjunctive adverbs such as {and}, {but}, {so}, {also}, which were learned in elementary level. The possible reason is that Vietnamese learners lack understanding about the discourse organization, expository discourse character and topic change expressions. Thirdly, according to the result of the discourse analysis, Vietnamese students used merely one single expression or did not use any expression during one speech. Fourthly, as a result of examining the error patterns, the Vietnamese students frequently encountered errors in the function of 'cause' by mixing the functions of {so} and {therefore}.

Using topic change expressions is one of the significant speaking strategies. Therefore, to enhance Korean language speaking skills for the students, the knowledge of the speech structure and topic change expressions is essential. The method of topic change expressions education include cognitive enhancement, method of using native language transfer and content-based method. Based on this, we suggest a teaching model of speaking using a discourse analysis approach. The curriculum consists of three steps, focusing on the discourse analysis activities. The first step is to provide the knowledge of expository discourse structure. The second step is to analyze the students' discourses. Students analyze the narrative discourse that they created, discover the problems, and raise awareness about the discourse structure. In the third step, after analyzing discourses, they will learn about the topic change expressions and practice using the paraphrasing strategy. This model is expected that students' knowledge of discourse structure and topic change expressions will be improved and expository speaking ability will be enhanced.

Keywords: Vietnamese student, Korean speaking education, Topic change expression, Discourse analysis, Error analysis, Discourse analysis method.

Student number: 2014-25264